

Der Azubi-Coach

Theoretische Rahmung eines Projekts zur Förderung sozialer Kompetenzen in regionalen Ausbildungsbetrieben des Handwerks

Andreas Bergknapp, Ulrike Kunze

Abstract

Der Fachkräftemangel in Deutschland betrifft insbesondere auch die Branche des Handwerks. Dieses Problem wird durch die hohen Quoten an Ausbildungsabbrüchen und Vertragslösungen noch verschärft. Diese Problematik steht im Mittelpunkt des Projekts der ‚Azubi-Coach im Handwerk‘, das vom Bildungszentrum Handwerk und Bildung in Sondershausen durchgeführt wurde. In diesem Artikel wird ausgehend vom Forschungsstand und den empirischen Ergebnissen der Umfrage im Projekt die theoretische Basis für das Konzept des Azubi-Coaches entwickelt. Diese theoretische Rahmung greift auf Ergebnisse der Commitmentforschung zurück und prüft die Frage, inwiefern ein Azubi-Coach, als zentrale Bezugsperson und Mentor dazu beitragen kann, die Bindung der Auszubildenden an den Betrieb zu erhöhen. Vor diesem Hintergrund wird ein Ausbildungskonzept entwickelt, das Vertreter¹ der auszubildenden Betriebe befähigen soll, die Rolle eines Azubi-Coaches kompetent einnehmen zu können.

1. Einleitung

Das duale Ausbildungssystem im Handwerk² hat in Deutschland eine lange Tradition.³ Im Jahr 1969 wurde die duale Berufsausbildung gesetzlich verankert und das duale System wurde zum Garant des Wirtschaftswachstums und zum Vorbild für viele andere Länder (Bundesregierung 2021). Seit einiger Zeit wird es jedoch zunehmend schwieriger freie Ausbildungsplätze zu besetzen, obwohl es rein

¹ Zur besseren Lesbarkeit und im Sinne einer korrekten Rechtschreibung wird in diesem Artikel das generische Maskulinum verwendet. Damit sind die weiblichen und diversen Geschlechtskategorien inkludiert.

² Das Handwerk hat einen hohen volkswirtschaftlichen Stellenwert in Deutschland. Im Jahr 2016 konnten 28 % der Betriebe mit 5,45 Millionen Beschäftigten dem Handwerk zugerechnet werden. In ländlichen Regionen erreicht das Handwerk einen 33 % höheren Anteil an der Beschäftigung als in städtischen Regionen (Runst und Haverkamp 2018, 2). 27,4 % der Ausbildungsplätze entfielen auf das Handwerk, das zudem einen hohen Ausbildungs- im Vergleich zum Beschäftigungsanteil (12,5 %) aufweist. Beide Anteile sind im Handwerk jedoch seit Ende der 1990er Jahre zurückgegangen (Greilinger 2019, 5).

³ Viele Handwerksberufe reichen bis ins Altertum zurück, differenzierten sich im Mittelalter weiter aus und hatten aufgrund der Zünfte einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert. Die Berufsbildung nahm 1869 mit der Einführung der Berufsschulpflicht für Arbeiter unter 18 Jahren die erste duale Form an und mit dem Handwerkerschutzgesetz wurde 1897 die Grundlage für die ersten Handwerkskammern geschaffen (Greilinger 2019, 7).

rechnerisch genügend Bewerber gibt. Ein Studie, die die Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegeben hat (Burkhard 2019),⁴ kommt zu dem Ergebnis, dass im Jahr 2018 bundesweit 58.000 Ausbildungsplätze im Handwerk unbesetzt geblieben sind, während es 2009 nur 17.000 freie Ausbildungsplätze gab. Die Zahl derjenigen, die keine Lehrstelle bekommen haben, hat in diesem Zeitraum abgenommen (von 93.000 auf 78.000). Der prozentuale Anteil der unbesetzten Stellen stieg von 3 % (2009) auf 10 % (2018)⁵. Der Anteil der ausbildungsinteressierten Jugendlichen sank in diesem Zeitraum nur geringfügig von 14 % auf 13 %. Die Gründe für dieses Passungsproblem werden auf drei Dimensionen gesehen:

- 1) Eigenschaftsbezogene Gründe: Entweder halten die Betriebe die Bewerber für nicht geeignet oder die Bewerber den Betrieb nicht für attraktiv genug. Das betrifft knapp die Hälfte der unbesetzten Lehrstellen (44 %).
- 2) Berufsfachliche Gründe: Ein Drittel der Betriebe mit offenen Stellen findet keine Bewerber, weil sich die Jugendlichen für andere Berufe interessieren.
- 3) Regionale Gründe: 23 % der Ausbildungsplätze bleiben unbesetzt, weil die Jugendlichen in einer anderen Region leben und nicht bereit sind, für den Ausbildungsplatz umzuziehen (Burkhard 2019, 18ff).⁶

Aufgrund der demografischen Entwicklung ist zu erwarten, dass das Handwerk weiterhin mit sinkenden Bewerberzahlen rechnen muss. Die relevante Gruppe der 17 bis 25 Jahre alten Personen wird 2030 um 20 % geschrumpft sein. Hinzu kommt die Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen. Der Anteil der Schulabsolventen, die ein Studium einer Ausbildung vorziehen wird voraussichtlich weiter steigen (Greilinger 2019, 5). Durch die Corona-Krise hat sich die Problematik weiter verschärft, weil die Verunsicherung der Betriebe und der Jugendlichen zugenommen hat. So verzeichnet die Handwerkskammer Ostthüringen für 2020 einen Rückgang der neu geschlossenen Ausbildungsverträge um 25 % (Handwerkskammer für Ostthüringen 2020).

Das hier reflektierte Projekt fokussiert auf einen weiteren Problembereich in der Ausbildung im Handwerk, der nach Vertragsabschluss auftaucht: die vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. Diese Problematik ist seit dem starken Anstieg der Vertragslösungen in den 1980er-Jahren im Fokus bildungspolitischer Aufmerksamkeit und hat durch den Fachkräftemangel weiter an Bedeutung

⁴ Das Forschungsprojekt „Ländermonitor berufliche Bildung 2019“ ist eine Kooperation des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen und der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Universität Göttingen und wird von der Bertelsmann Stiftung gefördert.

⁵ Im Ländervergleich weist Brandenburg mit 15 % die höchste Quote an Passungsproblemen auf. Die niedrigsten Quoten haben Hamburg (5 %), Bayern und Bremen (jeweils 6%). Thüringen befindet sich im Mittelfeld (Burkhard 2019, 20).

⁶ Thüringen liegt bei den berufsfachlichen Gründen mit 42 % deutlich über dem Bundesdurchschnitt, während die regionalen Gründe mit 13% unter dem Durchschnitt liegen. Die eigenschaftsbezogenen Gründe entsprechen mit 45 % in etwa dem durchschnittlichen Wert in Deutschland (Burkhard 2019, 22).

gewonnen (Uhly 2015, 6). Eine hohe Lösungsquote ist für das Handwerk vor dem Hintergrund vieler ohnehin schon unbesetzter Stellen sehr ungünstig und gefährdet die Existenz vieler Klein- und Kleinstbetriebe. Zudem leidet unter vielen vorzeitigen Vertragsauflösungen die Attraktivität von Ausbildungsberufen im Handwerk. Die Gründe für vorzeitige Vertragslösungen sind auch innerbetrieblicher sowie zwischenmenschlicher Natur, sodass die Schlussfolgerung nahelegt, die Ausbildungsbetriebe könnten dieses Problem mit einer Weiterentwicklung ihres Ausbildungskonzeptes abschwächen bzw. teilweise lösen. Das Bildungszentrum Handwerk und Bildung in Sondershausen hat innerhalb des Projekts „Azubi-Coach im Handwerk“ ein Bildungsprodukt speziell für Handwerksbetriebe entwickelt, welches Ausbildungsverantwortliche in Handwerksbetrieben befähigt, ausbildungsrelevante Kompetenzen zu entwickeln und zu erweitern. Das Ziel des Projektes war es, ein modulares Ausbildungskonzept für „Azubi-Coaches“ zu entwickeln. Das Ausbildungskonzept richtet sich primär an die Ausbilder im jeweiligen Betrieb. Der Ansatz des Projektes war grundsätzlich partizipativ. Gemeinsam mit relevanten Akteuren des Handwerks sollte erarbeitet werden, welche Kompetenzen gefragt sind, um Jugendliche im Ausbildungsbetrieb zu halten. Dies bezog sich auf alle ausbildungsrelevanten Richtlinien, Rahmenbedingungen, Fragestellungen, Maßnahmen und Tätigkeiten innerhalb des Betriebes. Die Ergebnisse dienten als Arbeitsgrundlage für die Entwicklung des bedarfsorientierten Bildungsgangs. Firmeninhaber, Ausbilder und Mitarbeiter kleiner Handwerksbetriebe und Auszubildende nahmen an den Befragungen teil. Für die zu entwickelnde, spezielle und bedarfsorientierte Qualifikation bedarf es einer Analyse der Zielgruppe und im Projektverlauf wurden Methoden auf ihre Praxistauglichkeit und Anwendbarkeit getestet. Um möglichst viele Handwerksbetriebe für das Thema zu erreichen, wurden im Vorfeld in der Informationsphase mehrere Fachtage mit Impulsvorträgen und Workshops veranstaltet. Eine detaillierte Beschreibung des Projektes findet sich in der Projektdokumentation (Riese et al. 2020). Folgende fünf Phasen strukturierten die Projektplanung:

Phase	Zeitraum
1. Vorbereitung	01. April - 31. Mai 2019
2. Information	01. Juni - 31. August 2019
3. Auswertung- und Entwicklung	01. September - 31. Oktober 2019
4. Durchführung	01. November 2019 - 31. Januar 2020
5. Abschluss	01. Februar 2020 - 31. März 2020

Tab. 1: Überblick Projektphasen. Eigene Darstellung.

In diesem Artikel wird zunächst der aktuelle Forschungsstand (Kapitel zwei) erörtert und anschließend auf die Ergebnisse der Befragung (Kapitel drei) eingegangen. Die theoretischen

Grundlagen des Commitments, des Coachings und Mentorings werden in Kapitel vier und fünf in den Fokus gerückt. Diese theoretische Fundierung des Projekts stellt ein zentrales Ziel dieses Artikels dar. Die Ergebnisse der Befragungen münden zusammen mit theoretischen Überlegungen in der Konzeption der Ausbildung zum Azubi-Coach im Handwerk.

2. Aktueller Forschungsstand

Zur Ausbildungssituation in Deutschland liegen seit 1977 durch die Totalerhebung der jährlichen Berufsbildungsstatistik umfassende Befunde vor. Zum Problem der vorzeitigen Vertragslösungen wurden zahlreiche Erhebungen durchgeführt, die in ihren Ergebnissen weitgehend übereinstimmen. Sie verbleiben allerdings weitgehend auf einem deskriptiven Niveau und betrachten Vertragslösungen meist als „ein Phänomen des Scheiterns der Auszubildenden“ (Uhly 2015, 7). Damit werden andere Perspektiven ausgeblendet: Vorzeitige Lösungen von Ausbildungsverträgen können auch als Endpunkt eines Konflikts betrachtet werden, zu dem alle Akteure ihren Teil beigetragen haben oder als Korrektur falscher Entscheidungen der Berufs- oder Betriebswahl bzw. der Personalauswahl (ebd., 8).

Die Begriffe vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüche werden häufig synonym verwendet. Auch wenn es eine Schnittmenge gibt, bezeichnen diese Begriffe unterschiedliche Vorgänge.

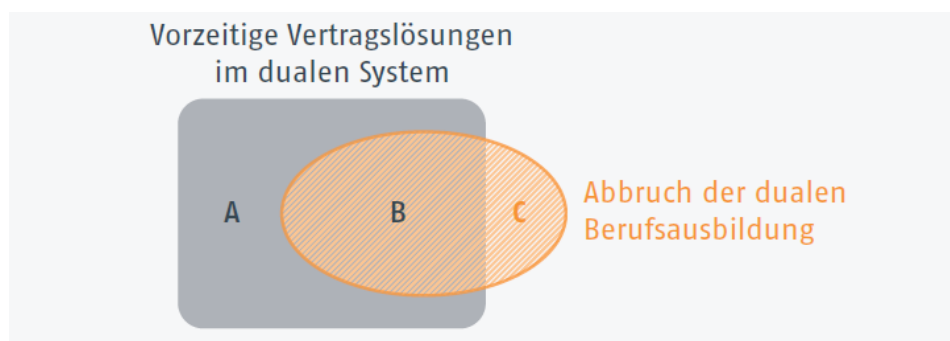


Abb. 1: Vertragslösungen versus Abbrüche (Uhly 2015, 12, Abb. 2-1)

Vorzeitige Vertragslösungen (kurz: Vertragslösung bzw. Lösung) „(...) sind im Rahmen der Berufsbildungsstatistik definiert als vor Ablauf der im Ausbildungsvertrag genannten Ausbildungszeit gelöste Ausbildungsverträge. Ausbildungsverträge werden i. d. R. durch Aufhebungsvertrag oder Kündigung vorzeitig gelöst“ (Uhly 2015, 12). Diese Vertragslösungen (grauer Bereich A in Abb. 1) sind aber nicht gleichzusetzen mit der Beendigung der dualen Berufsausbildung, sondern können auch in eine Fortsetzung der Ausbildung in einem anderen Betrieb oder in einen Berufswechsel münden. Etwa die Hälfte der Auszubildenden mit vorzeitigen Vertragslösungen schließen relativ zeitnah einen neuen Ausbildungsvertrag im dualen System ab

(Greilinger 2019, 93f). Der Bereich C in der Abbildung steht für die Ausbildungsabbrüche, die ohne Vertragslösung einhergehen, weil die Auszubildenden die Abschlussprüfung endgültig nicht bestanden haben. Wenn die Vertragslösung auch ein Ausscheiden aus dem dualen System bedeutet (Bereich B in Abb. 1), dann sind Vertragslösung und Abbruch deckungsgleich. Somit bezeichnet die Abbruchquote nur den Anteil der Auszubildenden, die keinen Berufsabschluss im dualen System erwerben (Uhly 2015, 13).⁷ Über alle Branchen hinweg war die Abbruchquote bei der Absolventenkohorte des Jahres 2012 mit 16 Prozent niedriger als die Lösungsquote, die bei 24,4 Prozent lag. Damit lag die Abbruchquote im dualen System 2012 niedriger als bei den meisten akademischen Ausbildungen:

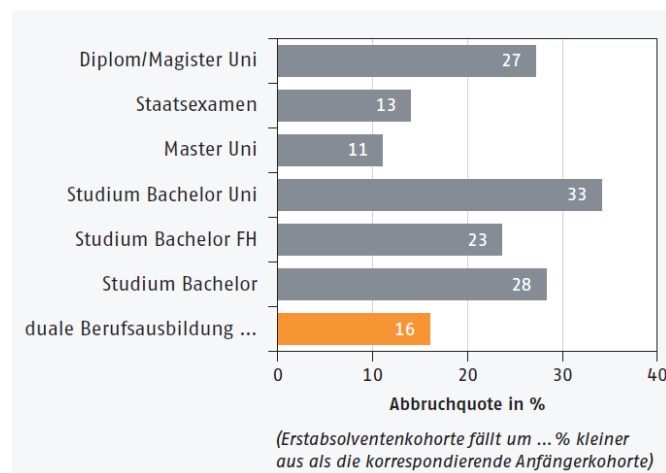


Abb. 2: Abbruchquoten in der dualen Berufsausbildung und im Studium (Uhly (2014) (basierend auf der Berufsbildungsstatistik), Heiblein et al. (2014) (basierend auf Hochschulstatistik und Erhebungen) zit. in Uhly (2015, 37, Abb. 5-1)

Die reinen Abbruchquoten in der dualen Ausbildung sind im Vergleich mit Bachelorstudiengängen als moderat zu bezeichnen. Dennoch sind sie für Klein- und Kleinstbetriebe relevant – nicht zuletzt auch, weil Auszubildende meist eine wichtige Arbeitskraft sind und das vorzeitige Ausscheiden Kosten verursacht (Greilinger 2019, 8; Wenzelmann & Lemmermann 2012, 4f)). Quantitativ bedeutsamer und für das Projekt Azubi-Coach relevanter ist die (höhere) Lösungsquote, die in den letzten Jahrzehnten jeweils zwischen 20 und 25 % lag. Bis zum Jahr 2013 schwankte die Quote innerhalb dieser Spanne. Seit 2013 ist ein leichter Anstieg zu verzeichnen und 2018 betrug die Quote 26,5 % (Statista 2021). Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, ist die Höhe der Vertragslösungsquote abhängig von der Region und der Branche.

⁷ Feß (1995, 24ff) differenziert hier zwischen ‚Abbruch nach oben‘, wenn weiterführende Qualifizierungswege außerhalb des dualen Systems beschritten werden und ‚Abbruch nach unten‘, der den Ausstieg aus der beruflichen Qualifizierung bedeutet.

Land	Insgesamt	Industrie und Handel	Handwerk	Öffentlicher Dienst ³	Landwirtschaft ³	Freie Berufe	Hauswirtschaft ¹
Baden-Württemberg	22,8	19,4	30,3	4,8	22,2	28,8	27,2
Bayern	24,0	20,5	31,7	4,5	16,2	27,3	28,8
Berlin	34,6	31,5	44,2	10,4	39,2	37,9	39,6
Brandenburg	32,6	30,9	40,1	6,0	35,2	31,0	27,9
Bremen ³	26,8	23,6	39,9	9,7	36,7	21,1	31,8
Hamburg ¹	29,6	25,1	39,5	9,5	50,0	40,7	22,2
Hessen	25,4	22,2	33,6	8,9	31,4	26,6	-
Mecklenburg-Vorpommern	32,3	30,6	40,5	7,9	36,0	25,9	30,8
Niedersachsen	27,4	24,3	33,8	6,3	24,6	30,4	24,9
Nordrhein-Westfalen	25,7	21,6	36,4	6,5	25,0	27,1	30,3
Rheinland-Pfalz	28,6	23,2	40,6	10,0	21,8	27,1	29,4
Saarland	30,3	23,0	43,7	13,2	42,3	30,8	49,0
Sachsen	28,1	26,9	35,3	3,7	22,7	24,5	31,8
Sachsen-Anhalt	34,7	32,7	43,5	6,8	38,5	29,2	30,4
Schleswig-Holstein ³	30,1	27,9	35,6	24,0	27,4	26,1	-
Thüringen	30,7	29,4	37,1	6,7	27,1	27,8	35,7
Bundesgebiet	26,5	23,1	35,1	7,2	25,4	28,5	29,7

Tab. 2: Vertragslösungen in Prozent der begonnenen Ausbildungsverträge nach Zuständigkeiten und Ländern 2018 (Bundesinstitut für Berufsbildung 2020, 148, Tabelle A5.6-4)

Bei der Vertragslösungsquote insgesamt weisen nur vier Bundesländer eine höhere Quote als Thüringen (30,7 %) auf. Im Handwerk verzeichnen dagegen acht Länder noch höhere Quoten als Thüringen mit 37,1 %. Es zeigt sich, dass die Lösungsquoten im Handwerk am höchsten sind. Insgesamt ist die Vertragslösungsquote stark vom Vorbildungsniveau beeinflusst:

„Sie liegt höher, je niedriger der Schulabschluss des Auszubildenden ist, wobei hier allerdings berufs-, betriebs- und vorbildungsbezogene Merkmale schwer voneinander zu separieren sind. Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen sind zu höheren Anteilen in Klein- und Kleinstbetrieben und in Berufen anzutreffen, bei denen höhere Vertragslösungsquoten festgestellt werden. Das heißt, hier kommt es nicht selten zu einer Kumulation von Benachteiligungseffekten. Für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss liegt die vorzeitige Vertragslösungsquote bundesweit bei 38 %, mit einem Höchstwert von 48 % in Berlin, gefolgt von Hamburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen mit Werten von jeweils 45 %“ (Burkhard 2019, 23f).

Als Zwischenfazit kann hier festgehalten werden, dass die Variablen Region (Thüringen), Ausbildungsbereich (Handwerk) und Betriebsgröße (Klein- und Kleinstbetriebe) dazu beitragen, dass die Vertragslösungsquote bei den Betrieben, die im Projekt teilgenommen haben, deutlich über dem Durchschnitt liegen dürfte. Oder anders formuliert: Es besteht Handlungsbedarf, wenn die Lösungsquote gesenkt werden soll. Gleichwohl soll aber nicht die Höhe der Vertragslösungsquote nur auf diese drei Variablen zurückgeführt werden, denn die Ursachen sind komplex und die Variablen sind interdependent.

Die geringe Betriebsgröße mit durchschnittlich neun Mitarbeitern ist im Vergleich zu anderen Ausbildungen im dualen System eine Besonderheit im Handwerk (Greilinger 2019, 8). Nach Greinert (1995, 57) ist die Ausbildung im Handwerk im Gegensatz zu Ausbildungen im industriellen Bereich „(...) personenabhängig, betriebspezifisch, situativ und zufällig“. Auszubildende werden auch von Anfang an als Arbeitskräfte gebraucht und leisten auch ausbildungsfremde Tätigkeiten (Greilinger 2019, 8). Aufgrund dieser Konstellation ist das Ausscheiden eines Auszubildenden für Betriebe im Handwerk mit besonderen Nachteilen verbunden (Verlust an Arbeitskraft und von spezifischen Kompetenzen, Schwierigkeiten bei der Nachbesetzung).

Die Berufsbildungsstatistik erhebt keine Gründe für vorzeitige Vertragslösungen. Es gibt jedoch eine Reihe von Studien, in denen Auszubildende und Vertreter der Ausbildungsbetriebe hinsichtlich der Gründe befragt werden (z.B.: Mischler 2014, Ernst & Spevacek 2012, Piening et al. 2012). Uhly (2015, 20ff) fasst die Ergebnisse dieser Erhebungen in der folgenden Übersicht zusammen:

Befragungsergebnisse zu Gründen für vorzeitige Vertragslösungen	
Was sagen die Auszubildenden?	Was sagen die Betriebe?
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vor allem betriebliche Gründe ▶ Aber auch persönliche Gründe <p>Kommunikationsprobleme/Konflikte mit Ausbildern und Vorgesetzten</p> <p>Ausbildungsqualität (Beschäftigung statt Ausbildung, mangelnde Vermittlung von Ausbildungsinhalten, Über-, aber auch Unterforderung, ...)</p> <p>Arbeitsbedingungen (ungünstige Arbeitszeiten/Urlaubsregelungen, unbezahlte Überstunden, ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vor allem Leistungen und ▶ Motivation der Auszubildenden <p>Berufsorientierung (falsche Vorstellungen, mangelnde Eignung, geringes Interesse der Azubis)</p> <p>Leistungsfähigkeit der Azubis (unzureichende Leistung im Betrieb, Überforderung, ...)</p> <p>Leistungsbereitschaft/Motivation/Integration (Fehlzeiten, unzureichende Identifikation mit dem Betrieb, mangelndes Durchhaltevermögen, ...)</p>

Tab. 3: Gründe für vorzeitige Vertragslösungen (Uhly 2015, 20, Übersicht 3-1)

Die Studien der letzten zwanzig Jahre ergeben ein relativ einheitliches Bild:

„Werden Betriebe bzw. Ausbilder/-innen befragt, werden vor allem Gründe genannt, die in der Verantwortung der Jugendlichen liegen, wie eine mangelhafte Berufsorientierung bzw. Berufswahl, eine mangelnde Leistungsbereitschaft (Fehlzeiten, unzureichende Identifikation mit Betrieb, mangelndes Durchhaltevermögen) sowie Leistungsfähigkeit (unzureichende Leistung im Betrieb, Überforderung) der Auszubildenden. Hier kommt die vorherrschende Sichtweise der Vertragslösung als ein Scheitern der Auszubildenden zum Ausdruck. Werden Jugendliche bzw. (ehemalige) Auszubildende befragt, nennen diese überwiegend betriebliche Gründe, wie Kommunikationsprobleme bzw. Konflikte mit den Ausbildern und Vorgesetzten, eine mangelhafte Ausbildungsqualität (Beschäftigung statt Ausbildung, mangelnde Vermittlung von Ausbildungsinhalten); außerdem nennen sie Arbeitsbedingungen wie unbezahlte Überstunden, ungünstige Arbeitszeiten und Urlaubsregelungen. Berufsbezogene Gründe werden vor allem von denjenigen genannt, die angaben, dass sie ihren Wunschberuf nicht realisieren konnten oder andere Vorstellungen vom Beruf hatten“ (Uhly 2015, 21).

Uhly (2015, 20) warnt jedoch davor, aus diesen retrospektiven Bewertungen und Rechtfertigungen vergangener Ereignisse, die mitunter auch den Charakter wechselseitiger Schuldzuschreibungen annehmen, direkt auf Erklärungsfaktoren zu schließen. Auch Haverkamp & Proeger (2020, 7)

kommen zu dem Fazit, dass bezüglich der Ursachen für nicht erfolgreich abgeschlossene Ausbildungen im Handwerk bislang keine gesicherten Erkenntnisse vorliegen. Dennoch kann aus den Ergebnissen geschlossen werden, dass die Konfliktfähigkeit der Akteure einen wesentlichen Faktor für die Wahrscheinlichkeit von vorzeitigen Vertragslösungen darstellt (Uhly 2015, 20). Damit ergibt sich ein Ansatzpunkt für mögliche Lösungen des Problems der vorzeitigen Vertragslösungen.

Diese Vertragslösungen wirken sich nachhaltig negativ auf die Ausbildungssituation im Handwerk, auf die Ausbildungsbetriebe und zum Teil auch auf die Auszubildende aus. Immer mehr Betriebe besetzen nach einer Vertragslösung die Stelle nicht neu oder stellen sogar die Ausbildung ganz ein.⁸ Damit fehlen wichtige Arbeitskräfte und zukünftige Fachkräfte. Auf längere Sicht ist dadurch die Existenz vieler Klein- und Kleinstunternehmen gefährdet. Für die Auszubildenden sind die Folgen dann negativ, wenn ein ‚Abbruch nach unten‘ stattfindet. In den anderen Fällen können Vertragslösungen durchaus für die Auszubildenden gute Lösungen sein, weil sie einen besser passenden Betrieb oder Beruf finden.

Weitere Folgen einer Vertragslösung für die Betriebe sind im finanziellen Schaden zu sehen. Ausbildungen sind für Betriebe eine Investition in die Zukunft. Der Investitionsanreiz besteht in der Erwartung einer späteren Übernahme des Auszubildenden, wodurch Personalgewinnungskosten gespart werden können, Ausfallkosten durch fehlendes Personal vermeiden werden und eine größere Unabhängigkeit vom externen Fachkräftemarkt erreicht werden kann. Investiert werden die Nettokosten, die sich ergeben, wenn von Bruttokosten (Personal-, Sach- und Analgekosten) die Bruttoerträge (produktive Arbeit der Auszubildenden) subtrahiert werden (Greilinger 2019, 9). „Werden die Nettokosten mit dem Zeitpunkt der Vertragslösung in Beziehung gebracht, ergeben sich die Nettokosten der Ausbildung bis zur Vertragslösung. Nach Berechnungen auf Basis einer Kosten-Nutzen-Erhebung durch das BIBB für das Jahr 2007 liegen diese bei 6.826 Euro“ (Wenzelmann & Lemmermann 2012, 1).

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Probleme bei der Ausbildungssituation in Handwerksbetrieben von vielen Variablen abhängen. Ein gewisser Konsens zeichnet sich darin ab, dass innerbetriebliche Reibungspunkte häufig dazu beitragen, dass Auszubildende den Betrieb verlassen. An diesem wichtigen Punkt setzt das Projekt des Azubi-Coaches im Handwerk an. Um eine möglichst passgenaue Ausbildung zum Azubi-Coach zu entwickeln, wurde im Projekt eine

⁸ In einer EMNID-Umfrage geben 22 % der Betriebe an, den frei gewordenen Ausbildungsplatz nicht mehr zu besetzen bzw. überhaupt nicht mehr ausbilden zu wollen (EMNID 2001, 91). Die Studie von Hucker (2014, 191) zeigt eine abnehmende Ausbildungsbeteiligung der Betriebe seit 2009.

Befragung der relevanten Akteure (Inhaber, Mitarbeiter, Ausbildender und Auszubildende) durchgeführt.

3. Ergebnisse der Befragung - Situation in den Handwerksbetrieben

Die Befragung hatte das Ziel die Perspektiven der Akteure auf die zentralen Probleme zu erheben, um daraus die erforderlichen Kompetenzen der Azubi-Coaches abzuleiten. Um die Teilnahme am Projekt und damit zur Befragung zu fördern, wurde eine dreistufige Akquise durchgeführt. Telefonisch wurden Betriebe kontaktiert, um eine E-Mail-Adresse für weitere Informationsübermittlung zu erfragen. Allen Innungsbetrieben im Kyffhäuserkreis und Unstrut-Hainich-Kreis mit Ausbildungsberechtigung wurde eine Teilnahme am Projekt postalisch angeboten. Zusätzlich fand in Versammlungen der Malerinnung Kyff und UH, SHK Innung UH und der Tischlerinnung UH eine persönliche Projektvorstellung statt. Zudem erfolgte, wenn möglich, eine E-Mail mit den Informationen zur Projektteilnahme. Mittels eines Leitfadeninterviews wurden Betriebsleitung, Mitarbeiter, Ausbilder und Auszubildende telefonisch befragt. Die Antworten wurden erfasst, in Kategorien sortiert und nach Zielgruppen zusammengefasst. Schwierigkeiten zeigten sich im Feldzugang. In einigen Betrieben wurde das Projekt strikt abgelehnt. Die Förderung von sozialen Kompetenzen wird vielfach mit einer Verweichlichung der Ausbilder bzw. einer „Verhätschelung“ des Nachwuchses gleichgesetzt. Diese Einstellungen deuten auf eine zentrale Herausforderung des Projekts hin: Es geht insbesondere auch darum, die Haltung zum Ausbildungsprozess zu verändern. Dabei besteht die Gefahr, dass sich vor allem die Betriebe für das Projekt interessieren, die schon eine konstruktivere Einstellung zum Ausbildungsprozess und bereit für Veränderungen sind. Von den 346 kontaktierten Betrieben haben 31 Betriebe an dem Projekt teilgenommen. Die geringe Teilnahme muss aber auch vor dem Hintergrund gesehen werden, dass im Handwerk ‚Zeit Geld ist‘, und dass es sich Klein- und Kleinstbetriebe nur schwer leisten können, Mitarbeiter auf mehrtägige Weiterbildungen zu entsenden. Zudem besteht in diesen Betrieben (meist) keine entsprechende Kultur der Personalentwicklung und Themen auf der Beziehungsebene werden tendenziell ausgeblendet.

3.1 Belastungen und Stressfaktoren

Über alle Befragten hinweg wird Zeit- und Arbeitsdruck als bedeutende Belastungsquelle genannt. Die Auszubildenden berichten insbesondere von Kommunikationsproblemen, einer nicht ausgeprägten Fehlerkultur und Respektlosigkeit durch die Auszubilder. Leitende Mitarbeiter sind vor allem durch die Anforderung der Bürokratie belastet sowie durch Kundenkontakte, Personalmangel und Finanzierungsprobleme. Mangelnde Netzwerkarbeit, Kommunikationsprobleme sowie Gesundheitsbelastungen und Angst vor Fehlschlägen bestimmen das Belastungsempfinden der

Mitarbeiter. Zusätzlich zu den von Mitarbeitern berichteten Faktoren, werden von Ausbildern mangelnde Organisation und Konflikte als Belastungen angeführt.

Die Betriebsleitungen schreiben den Auszubildenden Motivationslosigkeit, fehlende Selbstständigkeit, Defizite in der Kommunikation bis hin zur Respektlosigkeit und ein schlechtes Bildungsniveau zu. Zudem werden die hohen Fehlzeiten und die Ablehnung von Hilfsangeboten beklagt. Diese Punkte wurden auch von den ausbildenden Mitarbeitern berichtet. Zusätzlich wird die Notwendigkeit, Erklärungen gegenüber den Auszubildenden wiederholen zu müssen als Belastung genannt. Diese Belastungen treffen überwiegend auch für die nicht ausbildenden Mitarbeiter zu, wobei eine geringe Anzahl keine nennenswerten Belastungen angab.

3.2 Fehlendes Feedback

Die überwiegende Mehrheit der Auszubildenden wünscht sich Rückmeldung in Form von Lob, Verbesserungsvorschlägen, Hilfestellung und Kritik. Sie wünschen sich Einschätzungen bezüglich ihrer Sorgfalt, Umgangsformen, Pünktlichkeit, Selbstständigkeit sowie ihrer Kommunikations- und Konzentrationsfähigkeit. Das Feedback sollte wertschätzend sein und in einer geschützten Umgebung stattfinden. Für die Auszubildenden ist auch die Verständlichkeit und Unmittelbarkeit des Feedbacks wichtig.

Die Notwendigkeit von Feedback schätzen die meisten der befragten Inhaber der Betriebe als gering ein. Ausbildende und nicht-ausbildende Mitarbeiter sehen die Notwendigkeit, Lob und Kritik zu äußern, dagegen durchaus. Ausbildende berichten zudem, dass die Entwicklung der Auszubildenden, ihre Freude und Konzentrationsfähigkeit bei der Arbeit eingeschätzt werden sollte. Diese Einschätzung sollte in ruhiger Atmosphäre, möglichst auf Augenhöhe geschehen. Sie sehen es außerdem als wichtig an, dass das Feedback sofort und situationsbezogen gegeben wird.

3.3 Anlässe für Ärger

Ärger entsteht bei den Auszubildenden durch Probleme in der Kommunikation, durch fehlendes Vertrauen, durch eine nicht vorhandene Fehlerkultur und durch eine geringe Emotionskontrolle der Ansprechpartner. Am meisten ärgern sich die Auszubildenden über fehlenden Respekt. Konkret werden Bloßstellungen, Beleidigungen sowie Ausgrenzungen genannt. Ein Teil der Auszubildenden berichtet von keinen besonderen Ärger-Vorfällen.

Die Inhaber ärgern sich vor allem über fehlende Motivation und Durchhaltevermögen, mangelnde Selbstständigkeit, Unpünktlichkeit, hohe Fehlzeiten, schulische Probleme und ein unkooperatives Elternhaus. Die Hälfte der Mitarbeiter berichten von keinem nennenswerten Ärger über die Auszubildenden, wobei offenbleibt, wie eng der Kontakt mit den Auszubildenden ist. Die andere

Hälfte nennt ähnliche Ärgerauslöser wie die Inhaber. Hinzu kommt noch die Handynutzung der Auszubildenden als Ärgerquelle. Diese Faktoren werden auch von den ausbildenden Mitarbeiter genannt. Zusätzlich ärgern die Ausbildender sich über das Ablehnen von Hilfe und, dass wiederholende Erklärungen ohne Lerneffekt bleiben.

3.4 Entwicklungsbedarf

Die Auszubildenden sehen Entwicklungsbedarf bei ihren Ansprechpartnern insbesondere auf der persönlichen Ebene. Genannt werden Emotionskontrolle, Geduld, Orientierungshilfe sowie soziale Fähigkeiten (Kommunikationsfertigkeiten, allgemeines Sozialverhalten, Hilfsbereitschaft, Interesse, Respekt und Empathie). Wenige Auszubildende sehen die Notwendigkeit einer fachlichen Weiterbildung, wobei es fraglich ist, ob dies von den Auszubildenden überhaupt eingeschätzt werden kann. Ein Viertel der Auszubildenden sieht keinen Entwicklungsbedarf.

Die Leitungskräfte sehen die Notwendigkeit, das Fachwissen bestimmter Personen im Betrieb zu verbessern. Generationenmanagement, Zeitmanagement, Pädagogik, Problemanalyse, Planung und Kritik sind aus Sicht der Leitung methodische Fähigkeiten, die verbessert werden sollten. Auf persönlicher Ebene wird Selbstbewusstsein, Geduld, Selbstständigkeit und Individualität genannt. Des Weiteren werden Emotionskontrolle, Orientierungshilfe und Führungsfähigkeit als wichtige Entwicklungsfelder gesehen. Hinsichtlich der sozialen Fähigkeiten gleichen sich die Angaben mit denen der Auszubildenden, was auch auf die nicht ausbildenden Mitarbeiter zutrifft. Diese sehen einen Bedarf, Fachwissen zu erweitern, an methodischen Kenntnissen im Bereich des Fehlermanagements, der Organisation, der Stressbewältigung sowie im Umgang mit Mobbing zu arbeiten. Emotionskontrolle, Geduld sowie Selbstbewusstsein, Führungsfähigkeit und Flexibilität zählen zu den relevanten persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen. Alle Kompetenzen, die aus betrieblicher Perspektive einer Weiterentwicklung benötigen, werden von den Ausbildern ebenfalls genannt.

3.5 Diskussion der Ergebnisse

Die grundsätzliche Kritik der Ausbilder bezieht sich auf Eigenschaften der Auszubildenden. Ihnen wird fehlende persönliche Kompetenz und Reife, mangelnde Disziplin, zu wenig Durchhaltevermögen und Vermeidungsstrategien zugeschrieben. Neben der fehlende fachlichen Kompetenz - die ja in der Ausbildung erst erworben werden soll, wird insbesondere die fehlende Leidenschaft für den Beruf bemängelt (siehe auch Hardering 2011). Daraus leiten die Leiter einen hohen pädagogischen Bedarf ab, d.h. die Auszubildenden brauchen Unterstützung in ihrer Entwicklung. Denn neben dem Eintritt in die Arbeitswelt haben die Auszubildenden in dieser

Lebensphase auch noch weitere Herausforderungen zu bewältigen (z.B. eigene Wohnung, selbstständige Lebensführung).

Die Attributionen der Ausbilder und Leiter sind primär auf die Person bezogen: Die Probleme liegen überwiegend in den Eigenschaften der Auszubildenden begründet. So verbreitet dieses Denken im Eigenschaftsmodell auch ist – ein Großteil der Personalauswahl basiert auf diesem Modell – ist es doch verkürzend und blendet wichtige Dimensionen aus. Auf einen wichtigen blinden Fleck weist der fundamentale Attributionsfehler (Kelley 1973) hin, der in der sozialpsychologischen Forschung vor allem im westlichen Kulturkreis gut belegt ist und die Tendenz beschreibt, dass wir bei der Suche nach Ursachen die Bedeutung persönlicher Eigenschaften über- und die Bedeutung der Situation unterschätzen. Die Tendenz zu personalen Attributionen führt häufig dazu, dass die Ursachen von Konflikten primär auf der persönlichen Ebene gesucht und gefunden werden. Dass diese Konflikte auch organisational bedingt sind (z.B. aufgrund widersprüchlicher Regeln), wird häufig nicht gesehen (Bergknapp 2002, Buchinger 1997). Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass die Verwendung des Eigenschaftsmodells impliziert, dass Entwicklungsprozesse des Individuums (weitgehend) ausgeschlossen sind, weil Eigenschaften als relativ stabil betrachtet werden („Er ist eben so!“). Dabei ist es unstrittig, dass Menschen sich entwickeln und kontextspezifisch handeln. Zudem führt das Denken und Sprechen in Eigenschaftskategorien zu einem verdinglichten Verständnis von Eigenschaften („Er hat Durchsetzungsvermögen“) und es entsteht der Eindruck, man könne eine Eigenschaft besitzen.

Es soll hier nicht unterstellt werden, dass alle Ausbilder dem Eigenschaftsmodell folgen. Aber angenommen, das Denken eines Ausbilders ist stark vom Eigenschaftsmodell geprägt, dann führt dies zur Schlussfolgerung, dass die Auszubildenden die negativen Eigenschaften „mitbringen“ und man wenig dagegen machen kann. Die eigenen Chancen, etwas in eine positive Richtung zu verändern, werden als gering eingeschätzt. Der positive Aspekt dieser Denkweise ist, dass man selbst keinen Beitrag zum Problem leistet. Die alleinige Ursache liegt in den Eigenschaften des Anderen. Aus dieser Perspektive wird verstehbar, weshalb viele Betriebe nicht mehr ausbilden oder einem Projekt „Azubi-Coach“ sehr skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen (s.o.). Zugleich zeigt sich hier eine große Herausforderung für die Ausbildung zum Azubi-Coach, weil es um eine Änderung grundlegender Annahmen, der Haltung und des Denkens geht.

Die Kritik der Auszubildenden richtet sich dagegen stärker auf Verhaltensweisen der Interaktionspartner: Die Art und Weise, wie mit Fehlern umgegangen wird, fehlende Emotionskontrolle und zu wenig Geduld werden häufig genannt, ebenso wie der Wunsch nach einem fairen, gerechten Umgang und danach, von den Ausbildern ernst genommen zu werden. Aus dieser Perspektive erscheinen Lösungen der Probleme in den Kooperationsbeziehungen wahrscheinlicher, denn Verhaltensweisen sind leichter und schneller zu ändern als Eigenschaften. Somit könnte der

Schluss naheliegen, dass die Auszubildenden optimistischer bezüglich der Veränderungsmöglichkeiten sind als die Ausbilder.

Trotz diesen tendenziell unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven kann festgehalten werden, dass die befragten Akteure eine gewisse Übereinstimmung in ihrer Einschätzung der Problembereiche aufweisen. Insbesondere auf der sozio-emotionalen Ebene werden ähnliche Themenfelder (Respekt, Feedback, Kommunikation) genannt.

Die in Kapitel eins und zwei vorgestellte Empirie liefert Hinweise auf die problematischen Aspekte in der Ausbildungssituation, die von den Akteuren in der Praxis benannt werden. Damit sind erste Fährten für Lösungswege gelegt. Um das Konzept Azubi-Coach als einen Lösungsansatz auf eine breitere empirische und theoretische Basis zu stellen, lohnt sich ein Blick in die Commitmentforschung, in der untersucht wird, wodurch Mitarbeiter an eine Organisation gebunden sind und wie diese Bindung erhalten bzw. verstärkt werden kann. In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, inwiefern ein Azubi-Coach die Personalbindung positiv beeinflussen kann

4. Personalbindung und der Azubi-Coach im Handwerk

4.1 Dynamik der aktuellen Situation

Wie der Forschungsstand zeigt, ist die Ausbildungsrate der Betriebe deutschlandweit unterschiedlich. Die für das Projekt angesprochenen Landkreise in Thüringen liegen in einer strukturschwächeren Region Deutschlands, die besonders auf den Erhalt der Auszubildenden angewiesen sind. Die im vorherigen Abschnitt dargestellte Situation legt einen Handlungsbedarf seitens der auszubildenden Betriebe nahe. Durch die hohe Quote der Ausbildungsabbrüche drohen positive Rückkopplungsschleifen und damit eine Verschärfung der Problemlage.

Je mehr Auszubildende ihre Ausbildung vorzeitig beenden, desto normaler wird dies. Die Anerkennung für dieses Handeln steigt im sozialen Nahraum. Wenn ein Jugendlicher beobachtet, dass einige Freunde die Ausbildung abbrechen, sinkt wahrscheinlich die Schwelle, dies auch zu tun. Schließlich könnte sich eine Regel, dass Ausbildungsabbrüche normal sind, etablieren. Der Abbruch gerade der ersten Ausbildung, wird dann immer mehr zur Norm. Dies könnte durch die Erosion der beruflichen Normalbiografie, die in der Arbeitswelt zu beobachten ist (Schmiede & Schilcher 2010), positiv im Sinne von verstärkend beeinflusst werden. Der Beginn mehrerer Ausbildungen und eine erhöhte Flexibilität bei der Wahl des Arbeitgebers stoßen auf eine zunehmende gesellschaftliche Akzeptanz.

Bei den Betrieben kann beobachtet werden, dass diese sich immer mehr von der Ausbildung zurückziehen. Durch die Abbrüche entstehen spezifische Erwartungen („Der nächste Azubi ist eh

bald wieder weg‘) oder bestehende Stereotype (,Die Jugend von heute will nicht mehr arbeiten, ist unzuverlässig usw.‘) werden bestätigt oder verstärkt. Das beobachtete Phänomen, dass immer weniger Betriebe ausbilden, kann sozialpsychologisch mit der sich-selbst-erfüllenden Prophezeiung¹⁰ erklärt werden: Wenn in einem Ausbildungsbetrieb negative Erwartungen gegenüber den Auszubildenden bestehen, dann besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass mit dem Azubi (meist unbewusst) so umgegangen wird, dass er diese Erwartungen bestätigt. Somit festigt sich beim Ausbildungsbetrieb die anfängliche Skepsis zur Gewissheit: ,Wir haben es doch gewusst!‘. Damit startet der folgende Auszubildende – sofern überhaupt noch ein Ausbildungsplatz angeboten wird – mit einer schweren Hypothek und das erneute Scheitern wird wahrscheinlicher.

Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass sich die Problemlage eher noch verschärfen wird. Hinzu kommt, dass durch die Folgen des demografischen Wandels immer mehr Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben. Dies erleichtert wiederum den Abbruch einer Ausbildung, da genügend alternative Perspektiven zur Verfügung stehen.

Eine erste Antwort auf die Frage nach Lösungsstrategien könnte darin liegen, dass die zirkulären Prozesse, die zur sich selbst erfüllenden Prophezeiung führen, unterbrochen werden müssten. Dies würde eine veränderte Einstellung gegenüber und/oder andere Umgangsweisen mit den Auszubildenden erfordern. Inwiefern das Konzept des Azubi-Coaches dazu beitragen kann, wird unten noch erörtert.

4.2 Personalbindung: Ergebnisse aus der Commitment-Forschung

Zunächst soll die skizzierte Problematik grundsätzlich im Feld des Personalmanagements verortet werden. Aus dieser Perspektive ist das Problem der hohen Abbruchquote strukturell mit einer hohen unfreiwilligen Fluktuationsquote vergleichbar (Scholz 2014, S. 463). Diese Quote steht für das Verhältnis der mitarbeiterinduzierten Abgänge im Verhältnis zum Personalbestand. Bei (zu) hohen Quoten ist insbesondere die Personalmanagementfunktion der Bindung (Retention) gefordert, die in den letzten Jahren zu den wichtigsten Themenfeldern im HR-Bereich avanciert ist (Eilers et al. 2019, 26). Da der Fachkräftemangel nicht allein durch andere Formen der Personalbeschaffung behoben werden kann, müssen sich Organisationen zunehmend auch darauf konzentrieren, keine (wichtigen)

¹⁰ Die sich selbst erfüllende Prophezeiung ist ein in der Sozialpsychologie gut dokumentiertes Phänomen und wurde in der klassischen Studie von Rosenthal & Jacobson (1968) zum ersten Mal entdeckt. Dort zeigte sich, dass sich die Schüler, von denen die Lehrer gute Fortschritte erwarteten, besser entwickelten als die Schüler, bei denen die Erwartungen der Lehrer weniger positiv waren. Dabei war den Lehrern nicht bewusst, dass sie die Schüler den Erwartungen entsprechend gefördert haben. Diese – weitgehend nicht bewusst ablaufende – sich selbst erfüllende Prophezeiung funktioniert wie folgt: „1. Man hat eine bestimmte Erwartung von einer anderen Person und ihrem Verhalten, die 2. wiederum das eigene Verhalten gegenüber dieser Person beeinflusst, die 3. sich daraufhin mit den ursprünglich gehegten Erwartungen konsistent verhält und so dafür sorgt, dass diese Erwartungen zur Realität werden“ (Aronson, Wilson & Akert 2004, S. 70)

Mitarbeiter zu verlieren (Bergknapp 2020). Personalbindung umfasst alle personalspezifischen Maßnahmen, die auf den Erhalt und die Stärkung des Commitments der Beschäftigten ausgerichtet sind, um deren Wissensbestände, Qualifikationen und Engagement weiterhin für die Organisation verfügbar zu halten (Gmür 2009, 863). Auch die Funktion der Personalintegration kann bei der Reduktion der Quote eine wichtige Rolle spielen. Die Art und Weise, wie sich ein neues Mitglied von Anfang an in die Organisation integriert fühlt, kann für die weitere Verweildauer durchaus entscheidend sein.

Klimecki & Gmür (2005) ordnen die Maßnahmen zur Personalbindung vier unterschiedlichen Bindungsmustern zu, wobei sich die drei Formen des Commitments auf die grundlegenden Arbeiten von Meyer & Allen (1991) beziehen. Diese drei Komponenten können unabhängig voneinander in unterschiedlicher starker Ausprägung in jeder Person vorkommen (Hackett et. al. 1994):

Zwang	Eine Bindung durch Zwang liegt dann vor, wenn der Mitarbeiter überzeugt ist, dass er keine Alternative zum aktuellen Beschäftigungsverhältnis hat, weil ein Ausscheiden drastische Konsequenzen haben würde (z. B. weil ein weitreichendes Konkurrenzverbot im Arbeitsvertrag verankert wurde).
affektives Commitment	Basiert die Bindung auf Emotionen wie Freude, Stolz oder Dankbarkeit, liegt ein affektives Commitment vor. Neben der Identifikation mit dem Zweck, den Produkten oder Dienstleistungen der Organisation können auch gute, freundschaftliche Beziehungen zu Kollegen und Vorgesetzten zur emotionalen Bindung beitragen.
normatives Commitment	Beim normativen Commitment fühlt sich ein Mitarbeiter dem Unternehmen, den Werten und Zielen oder den übrigen Beschäftigten moralisch verpflichtet.
kalkulatives Commitment	Durch kalkulatives Commitment ist ein Mitarbeiter gebunden, wenn er durch einen Weggang Nachteile befürchtet, die durch in Aussicht stehende Vorteile nicht aufgewogen werden können. Diese Form der Bindung kann durch eine entsprechend hohe Vergütung, Arbeitsplatzsicherheit oder große Handlungsspielräume organisational gut gesteuert werden. Der Nachteil für das Unternehmen liegt im teilweise hohen finanziellen Aufwand.

Tab. 4: Bindungsmuster (eigene Darstellung nach Hackett et. al. 1994)

Für das Ziel der Bindung von Auszubildenden dürfte der Ausübung von Zwang nur eine untergeordnete Bedeutung zukommen. Mit normativen Bindungswirkungen ist bislang wohl nur in den wenigen Fällen, in denen eine verwandtschaftliche oder familiäre Konstellation zwischen dem Auszubildenden und Akteuren im Betrieb besteht, zu rechnen. In Abhängigkeit von der jeweiligen Familiendynamik kann aber auch mit dem Gegenteil gerechnet werden. Affektives und kalkulatives Commitment dürften bei Auszubildenden die relevanteren Bindungsformen sein. Wenn Auszubildende Freude und Stolz bei der Arbeit empfinden, Wertschätzung erfahren, gute Beziehungen zu anderen Mitarbeitern und zu den Vorgesetzten haben und wenn sie das Gefühl haben,

dass sie bei einem Abbruch der Ausbildung mehr verlieren als gewinnen würden, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Ausbildung erfolgreich absolviert wird, sehr hoch.

Diese Bindungsmuster können auf fünf unterschiedliche Referenzebenen bezogen sein: Bindung an das Unternehmen, an den Unternehmensbereich und seine Position innerhalb des Unternehmens, an die Arbeitsgruppe; an einzelne Bezugspersonen und die Bindung an die Aufgabe (Gmür 2009, 864f). Für Auszubildende in Klein- und Kleinstbetrieben dürfte die Bindung an einzelne Bezugspersonen, an die Arbeitsgruppe (sofern vorhanden) und an die Tätigkeit wichtiger sein als die ersten beiden Ebenen. Um Maßnahmen zur Erhöhung des Commitments ableiten zu können, müssten die Variablen ermittelt werden, welche die Höhe des Commitments beeinflussen. Zu dieser Frage hat es in den letzten Jahrzehnten eine umfangreiche Forschung gegeben.

Die Einflussfaktoren auf die drei Commitment-Arten und deren Relevanz für Ergebnisfaktoren haben Westphal & Gmür (2009) in einer Metaanalyse, die sich auf 61 Studien bezieht, untersucht. Die grundlegenden Zusammenhänge sind in der folgenden Abbildung dargestellt:

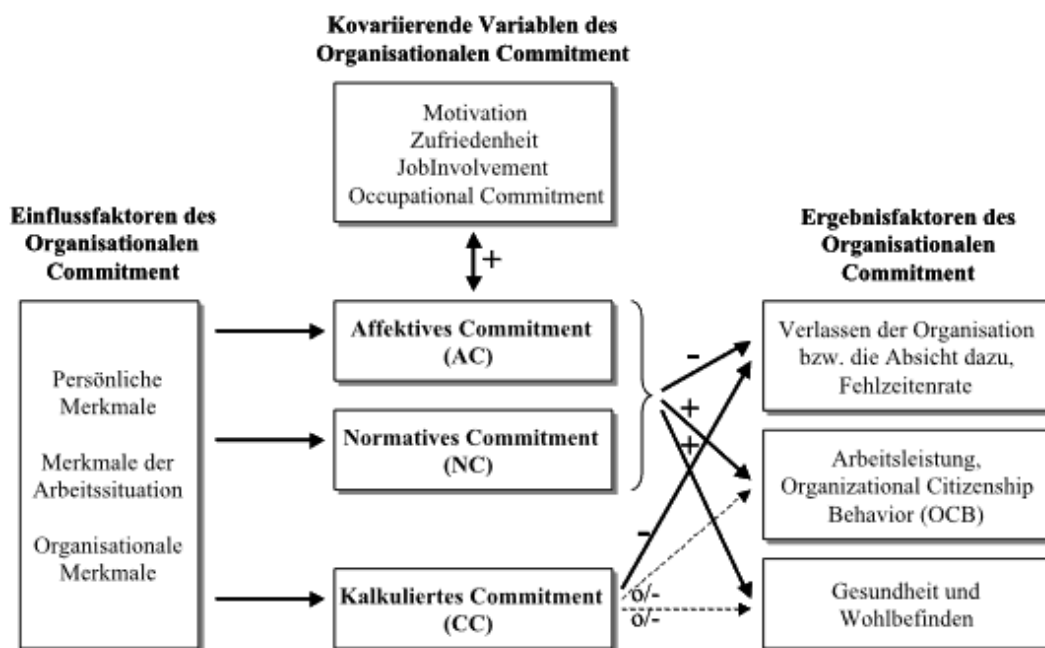


Abb. 3: Organisationales Commitment mit Einfluss- und Ergebnisfaktoren (Meyer et al. 2002, 22 zit. in Westphal & Gmür 2009, 207).

Deutlich wird, dass Commitment ein multidimensionales Konstrukt ist, bei dem die Einfluss- und Ergebnisfaktoren sowie die kovariierenden Variablen je nach Commitment-Art unterschiedlich stark wirken. Bei den kovariierenden Variablen konnte in der Forschung bislang keine einheitliche Position bezüglich der Kausalität der Variablen gefunden werden. Relativ übereinstimmend wird zwischen Motivation und Arbeitszufriedenheit einerseits und affektivem Commitment andererseits ein interdependentes Verhältnis konstatiert, wobei sowohl Arbeitszufriedenheit und Motivation spontanere und weniger stabile psychische Zustände bezeichnen als das auf einer relativ stabilen

Selbstbindung basierende Commitment (Mathieu & Zajac 1990). Daraus folgt, dass sich für eine Prognose der Kündigungsabsicht und Fluktuation das Ausmaß des Commitments besser eignet (Westphal & Gmür 2009, 206).

Die Wirkung des Commitments steht in der Ergebnisfaktorenforschung im Mittelpunkt. Die untersuchten Wirkungen beziehen sich auf zwei Dimensionen:

- 1) Bindung von Mitarbeiterpotenzialen durch eine Verringerung der Fehlzeiten- und Kündigungsrate der Mitarbeiter.
- 2) Intensivere Nutzung des Arbeitsvermögens durch erhöhte Arbeitsleistung und Organizational Citizenship Behavior der Mitarbeiter (ebd.).

Die Studien zeigen, dass alle drei Commitment-Formen die Bindung an die Organisation erhöhen und das affektive und normative Commitment positiv auf die Arbeitsleistung wirken. Beim kalkulierten Commitment ist dagegen keine rein positive Wirkung auf die Leistung festzustellen. Dies gilt ebenso für die Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden. Diese Dimension, die positiv durch das affektive und normative Commitment beeinflusst wird, ist erst in späteren Studien hinzugekommen. Insgesamt wird die Wirkung des affektiven Commitments am stärksten eingeschätzt.

Aufgrund der positiven Wirkung des Commitments auf diese für Organisationen zentrale Variablen wurde die Erforschung der Einflussvariablen intensiviert. Westphal & Gmür (2009, 208ff) unterscheiden drei Kategorien:

Einflussfaktoren	
Personenbezogen	Personenbezogene Einflussfaktoren sind Grundeinstellungen und Eigenschaften (Persönlichkeitsmerkmale, Fähigkeiten, Wünsche, Selbsteinschätzungen). Eine starke positive Korrelation zu affektivem Commitment zeigten die Variable persönliche Kompetenzüberzeugung gefolgt von einer christlichen Arbeitsethik und ausgeprägtem Erfolgsstreben.
Arbeitssituationsbezogen	Unter arbeitssituationsbezogene Einflussfaktoren fallen Merkmale der Arbeitssituation, Beziehung zu Vorgesetzten, Kollegen und zur Arbeitsgruppe. Hier korrelierten „(...) Arbeitsumfang, Rollenklarheit, Autonomie, die Intensität transformationaler Führung sowie das Bestehen akkurater und zeitnaher Kommunikation mit der Führungskraft; mittlere Korrelationen bestehen für verschiedene Merkmale der Tätigkeit (Herausforderungsgrad, Varietät, Interdependenz mit anderen Tätigkeiten), der Arbeitsrolle (Klarheit und Konsistenz der Rolle, Job Involvement, Überzeugung der Bewältigbarkeit) und des Führungsverhaltens (fehlende externe Kontrolle, Intensität von individueller Berücksichtigung des Mitarbeiters (...) im Führungsstil)“ (ebd., 210).

Organisationsbezogen	Unter die organisationsbezogenen Einflussfaktoren fallen Kultur und Struktur der Organisation sowie HRM-Praktiken. Besonders stark korreliert die organisationale Unterstützung mit dem Commitment sowie die Kommunikationsintensität und die Wahrnehmung von Gerechtigkeit.
----------------------	--

Tab. 5: Commitment-Einflussfaktoren (eigene Darstellung nach Westphal & Gmür 2009, 208ff)

Zusammenfassend haben die arbeitssituationsbezogenen Merkmale den stärksten Einfluss, insbesondere auf das normative und affektive Commitment. Die organisationalen Faktoren haben den zweitstärksten Einfluss. Im Folgenden werden die wichtigsten Einflussfaktoren den Commitment-Formen zugeordnet.

Affektives Commitment

In neueren Studien wurden insbesondere für Vertrauen in das System, in das Management und in andere Beziehungen in der Organisation hohe positive Korrelationen mit dem affektiven Commitment festgestellt. Westphal & Gmür (2009, 215) kommen in ihrer Metanalyse zu dem Schluss, (...) dass eine enge Führungsbeziehung in positiver Weise, eine distanzierte Führungsbeziehung jedoch signifikant negativ auf das affektive Commitment wirkt“. Besonders stark wirkt in der Führungsbeziehung die individuelle Berücksichtigung des Mitarbeiters durch den Vorgesetzten. Ebenso ergaben sich stark positive Korrelationen für Teamgeist und die wahrgenommene Kontrolle des Mitarbeiters über die Arbeitstätigkeit. Weiterhin stellten sich die Wahrnehmung organisationaler Unterstützung und Gerechtigkeit als besonders starke Einflussfaktoren heraus. Auch eine innovative Kultur und die Möglichkeit zur Partizipation hatten einen starken Einfluss auf das affektive Commitment.

Normatives Commitment

Die folgenden Faktoren wirkten auf das normative Commitment etwas schwächer als auf das affektive Commitment: Unterstützung durch die Organisation oder durch die Arbeitsgruppe, Zufriedenheit mit Kollegen, mit der Arbeit und der Beförderungspolitik, individuelle Berücksichtigung und Gerechtigkeit. Etwas stärker auf das normative als auf das affektive Commitment wirkten die Faktoren: Bezahlung, Zufriedenheit mit der Arbeitsplatzsicherheit, kollektivistische Werte, Empowerment durch den Vorgesetzten. Gemäß der Social-Exchange-Theorie (Lambert 2000) stellen diese Faktoren ‚positive Leistungen‘ der Organisation dar, worauf die Mitarbeiter – der Reziprozitätsnorm folgend – mit einem höheren Ausmaß an affektivem und normativem Commitment reagieren.

Kalkulatives Commitment

Aufgrund der Befunde in älteren Studien, dass kalkulatives Commitment zwar die Verbleibewahrscheinlichkeit in der Organisation erhöht, nicht aber die Arbeitsleistung, taucht die

diese Commitment-Form nur in wenigen neueren Studien auf. Westphal & Gmür (2009, 218) bestätigen mit wenigen Ausnahmen die Befunde von Meyer et al. (2002), „(...) dass die Korrelation zwischen kalkulativem Commitment und den arbeitssituationsbezogenen Einflussfaktoren allesamt gegensätzlich bzw. deutlich schwächer als zu affektivem und normativem Commitment ausfallen.“ Insgesamt deuten die vorliegenden neueren Studien darauf hin, dass die Faktoren, die den materiellen Nutzen der Mitarbeiter erhöhen, deren kalkuliertes Commitment positiv beeinflussen.

4.3 Möglichkeiten zur Erhöhung des Commitments

Diese Ergebnisse zeigen eine Reihe von starken Einflussfaktoren, die vom Management oder dem HRM mittelbar oder unmittelbar beeinflusst werden können (siehe dazu Westphal & Gmür 2009, 221). Auch wenn nicht alle Faktoren für Klein- und Kleinstbetriebe im Handwerk relevant oder beeinflussbar sind, zeigen sich einige commitmentspezifische Themenfelder und Handlungsfelder.

Wenn Auszubildende ...

- sich durch den Betrieb und den Vorgesetzten unterstützt fühlen,
- gut mit Vorgesetzten kommunizieren können,
- sich vom Vorgesetzten ernst genommen fühlen,
- gerecht behandelt werden,
- Vertrauen in den Betrieb, die Vorgesetzten und Kollegen haben,
- eine gewisse Kontrolle über ihre Arbeitstätigkeit und Mitspracherecht haben und
- stolz darauf sind, in ihrem Betrieb zu arbeiten,

dann erhöht sich das affektive Commitment und die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs der Ausbildung sinkt. Aufgrund der Social -Exchange-Theorie (Lambert 2000) ist auch zu erwarten, dass in diesem Fall auch das normative Commitment steigt, da die Auszubildenden mit Loyalität auf die positiven Leistungen des Betriebs reagieren. Auch das kalkulierende Commitment dürfte höher sein, weil höhere Kosten beim Verlassen des Betriebs entstehen würden, denn der Auszubildende hätte mehr zu verlieren.

In größeren Organisationen könnte versucht werden, das Commitment zu steigern, indem ein entsprechendes Führungskräfteentwicklungsprogramm aufgesetzt und die Führungskultur insgesamt verändert wird. Es könnten Trainingsangebote für die Auszubildenden angeboten werden, die Personalabteilung entwickelt ein spezielles Integrationsprogramm für die Zeit während der Ausbildung, die Auszubildenden bearbeiten Projekte und präsentieren die Ergebnisse der

Geschäftsführung usw. Dies wird mitunter im Rahmen von Traineeprogrammen auch praktiziert, um die Einarbeitung, Integration, Netzwerkbildung und Bindung der neuen Organisationsmitglieder zu fördern.

In Klein- und Kleinstbetrieben des Handwerks ist dies nicht möglich, da die strukturellen, funktionalen und personellen Voraussetzungen für derartige Maßnahmen fehlen. Um dennoch das Commitment der Auszubildenden zu erhöhen und den typischen Problembereichen der Ausbildung in einem Handwerksbetrieb (siehe oben) konstruktiv begegnen zu können, macht es Sinn, dass es in den Betrieben zumindest eine Person gibt, die sich um die Belange der Auszubildenden kümmert. Dieser Ansprechpartner sollte für die spezifischen Themen der Auszubildenden sensibilisiert sein und über die notwendige Sozial- und Methodenkompetenz verfügen. Damit könnte das Commitment positiv beeinflusst werden:

- Die Etablierung eines Ansprechpartners dürfte von den Auszubildenden als Unterstützungsangebot des Betriebs und damit auch als Wertschätzung wahrgenommen werden.
- Da häufig dieser Ansprechpartner auch der Vorgesetzte der Auszubildenden ist, kann eine verbesserte Kommunikation und Beziehung erwartet werden. Sollte der Ansprechpartner nicht der direkte Vorgesetzte eines Auszubildenden sein, dann kann er bei Konflikten vermitteln und/oder auch mit dem Vorgesetzten sprechen.
- Wenn der Auszubildende das Gefühl hat, dass er mit seinen Interessen ernst genommen wird, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass er sich gerecht behandelt fühlt. Dieses Gefühl könnte noch durch einen stärkeren Einbezug des Auszubildenden verstärkt werden.
- Durch eine feste Bezugsperson ist eine gute Voraussetzung geschaffen, damit eine Vertrauensbeziehung entsteht. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine Vertrauenskultur entwickelt.

Da Interaktionen immer zirkulär strukturiert sind, ist mit positiven Rückkopplungsschleifen zu rechnen: Stellen sich die beschriebenen positiven Effekte beim Auszubildenden ein, dann wird er entsprechend positiver, offener, zugewandter oder motivierter gegenüber dem Interaktionspartner agieren, der darauf wieder in entsprechender Weise reagiert und darauf reagiert der Auszubildende usw.¹¹ Somit können auch kleine Veränderungen zu größeren positiven Entwicklungen und zur

¹¹ Siehe dazu oben auch die Ausführungen zur sich selbst erfüllenden Prophezeiung.

Etablierung einer konstruktiven Kultur führen. Den Anstoß dazu könnte eine Bezugsperson für den Auszubildenden geben.

Diese Bezugsperson als Coach zu bezeichnen, liegt aufgrund der Verbreitung des Begriffs und seiner positiven Konnotation nahe. Zudem greift das Coachingformat die Forderung nach vermehrter Unterstützung der Auszubildenden auf, die sowohl im Ausbildungsdiskurs als auch in der Praxis in den letzten Jahren immer wieder aufgegriffen wurde. Ausbilder sind zunehmend in den Rollen des Organisators von Lern- und Arbeitsarrangements sowie des Beraters und Unterstützers gefordert (Erpenbeck & Heyse 1997, 124f). Auszubildende müssen entsprechend des jeweiligen Kompetenzentwicklungsstandes gefördert, beraten und unterstützt werden (Deitering 1995, 25; Frey & Terhart 2010, 110f). So kommen Frey, Ertelt & Balzer (2012, 16) zu dem Fazit: „Besonders bei Ausbildungsabbruchsrissen der jungen Menschen erhält die Berater- und Unterstützerrolle eine herausragende Bedeutung“. Auch die Bertelsmann Stiftung kommt im Zusammenhang mit den eigenschaftsbezogenen Passungsproblemen (s.o.) im Rahmen der Studie ‚Ländermonitor berufliche Bildung 2019‘ zu der Empfehlung, dass eine kontinuierliche Unterstützung und Begleitung der Auszubildenden sinnvoll und notwendig ist:

„Eine solche Maßnahme ist beispielsweise die Assistierte Ausbildung. Betrieben und Jugendlichen wird hier ein Partner zur Seite gestellt, der im Ausbildungsverlauf vermittelnd und unterstützend tätig wird. Um die ausbildungsintegrierende Wirkung der Assistierten Ausbildung auszuschöpfen und damit auch zur Verringerung von eigenschaftsbezogenen Passungsproblemen beizutragen, sollte sie allerdings bereits mit der vorbereitenden Phase beginnen“ (Burkhard 2019, 27).

Es gibt zahlreiche Praxisprojekte, in denen Unterstützungsangebote für Auszubildende eingeführt werden. So stellt beispielsweise Frodl (2020, 267) für die Ausbildung im Gesundheitsbereich fest, dass die Kommunikation zwischen Ausbildern und Auszubildenden das zentrale Führungsinstrument und die Integration von Coachingelementen sinnvoll ist: „Das Erkennen und Auflösen von Lernblockaden, das Diagnostizieren destruktiver Lerneinstellungen und deren Umwandlung in motivierende Ziele sind Herausforderungen, denen sich insbesondere der Ansatz des Coachings stellt. Aufgabe der Auszubildenden ist es, in ihrem Einflussbereich Konflikte in Verhandlungs- und Schlichtungsprozessen einer zumindest vorläufigen Lösung zuzuführen, damit die Ausbildung nicht darunter leidet.“ Auch bei der Ausbildung im IT-Bereich gibt es Berichte über die Integration von Coaching (Schütte et al. 2005) und Wolf (2018) plädiert für den Einsatz von Coaching in der Ausbildung von Bibliothekaren, insbesondere um die immer wichtiger werdenden sozialen Kompetenzen zu entwickeln. Ihr Plädoyer unterstreicht sie mit dem Untertitel ihres Beitrags: Coachen Sie schon? Oder bilden Sie noch aus?‘. In Hamburg startete 2014 ein Projekt, in dem vier ESF-geförderte Ausbildungsagenturen vor und während der Ausbildung Coaching für Auszubildende angeboten haben. Das primäre Ziel war die Verhinderung des Abbruchs der Ausbildung, wobei das

Coaching auch noch beim Übergang in die reguläre Erwerbstätigkeit bei Bedarf fortgesetzt werden konnte (Pressestelle des Senats 2014, 2).

Der Trend, dass sich Ausbilder immer mehr auch als Coach verstehen, zeigt sich auch in der hohen Nachfrage des Standardwerks ‚Der Ausbilder als Coach‘ von Kluge & Buckert, das 2017 bereits in der sechsten Auflage erschienen ist. Die beiden Autoren bieten den Ausbildern einen facettenreichen Werkzeugkoffer aus den Bereichen Führung, Lernbegleitung, Kommunikation, Konfliktmoderation und Coaching. Insofern ist das HABI-Projekt der Azubi-Coach einerseits Teil dieses Trends andererseits erschließt es mit dem Handwerk ein neues Feld.

5. Coaching und Mentoring

Das Beratungsformat Coaching ist im Verlauf der letzten Jahrzehnte zu einer etablierten Methode der Personalentwicklung geworden. Der Begriff Coaching tauchte erstmals 1848 zur Bezeichnung eines privaten Tutors für Universitätsstudenten auf. 1885 wurde in England und den USA Coaching zum ersten Mal im Sport verwendet (Fischer-Epe 2011). Die Anfänge des heutigen Coachings als Teil der Personalentwicklung werden meist im entwicklungsorientierten Führungsstil, der in den 1970er-Jahren in den USA Verbreitung fand, gesehen. In den 1980er-Jahren wurde die externe Beratung von Top-Führungskräften in Deutschland als Coaching bezeichnet und zunehmend wurde Coaching auch für andere Hierarchieebenen relevant. Die Phase der Differenzierung, in der Coaching auch vermehrt für Teams, Gruppen und Projekte eingesetzt wurde, ging um die Jahrtausendwende in eine Phase des Populismus über, in der fast jede Tätigkeit, die mit Beratung zu tun hat, als Coaching bezeichnet wurde (Böning 2005, 29). Auch wenn der Begriff Coaching zuweilen heute noch als ContainerBegriff gesehen wird, unter dem unterschiedlichste Interaktionsformen subsumiert werden, haben Erkenntnisse aus der Coachingforschung und die entwickelten Standards von Coachingverbänden in den vergangenen zehn Jahren eine Phase der Professionalisierung eingeleitet (Bergknapp 2014).

Die meisten Definitionen stimmen darin überein, „(...) dass Coaching im Wesentlichen Individuen darin unterstützt, ihre intra- und interpersonellen Ressourcen zu regulieren und dahingehend auszurichten, zweckgerichtete, positive Veränderungen in ihrem Privat- oder Berufsleben zu erzielen. Im Kern geht es also im Coaching darum, dass Klienten in ihren Selbstregulationsfähigkeiten unterstützt werden, um positive Veränderungen in ihrem Leben bewusst herbeizuführen“ (Grant 2018, 3). Greif (2008) legt die Schwerpunkte auf die Aspekte der Reflexion, Zielerreichung und Entwicklung: „Coaching ist eine intensive und systematische Förderung ergebnisorientierter Problem- und Selbstreflexion sowie Beratung von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung“ (Greif 2008, S. 59; Hervorh. i.O.). Weitere Definitionselemente von Coaching sind ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘

(Meinhardt & Weber 2006, S. 11), ‚Feedback‘, ‚Spannungsfeld von Person und Rolle‘ (Fischer-Epe 2011), und ‚Verbesserung der Arbeitsqualität und Arbeitszufriedenheit‘ (Jüster 2003, 235). Diese Schwerpunkte und Ziele fördern die meisten Commitment-Einflussfaktoren (s.o.) und prädestinieren Coaching als Unterstützungsangebot für Auszubildende.

Für die Anschlussfähigkeit von Coaching in Handwerksbetrieben spricht auch die assoziative Nähe des Begriffs zu Sport, Fitness und Höchstleistungen. Ein Angebot, das die Auszubildenden fitter für den Job macht, ist leichter anzunehmen als Kritikgespräche oder Entwicklungsmaßnahmen, die als ‚Nachsitzen‘ oder Strafe wahrgenommen werden. Zudem dürften viele Auszubildende einen Trainer / Coach aus dem Sportverein kennen und weniger Berührungängste haben.

Es lassen sich grundsätzlich drei Rollen des Coaches unterscheiden: die Führungskraft als Coach oder der interne bzw. externe Coach. Diese drei Varianten haben jeweils Vor- und Nachteile (siehe dazu Fischer-Epe 2011). So wird die Doppelrolle von Führungskraft und Coach von vielen Autoren sehr kritisch gesehen bzw. abgelehnt (Mohr 2011). Loos (1997, 149) spricht vom „leistungsbewertenden Vorgesetzten-Wolf“ im „partnerzentrierten Schafspelz des Beraters“. Für die Mitarbeiter besteht das Problem, dass sie nicht genau wissen, ob gerade der Vorgesetzte oder der Coach zu ihnen spricht. Die Folge aus diesen Double-Bind-Situationen kann die Entstehung einer Misstrauenskultur sein, womit sich ein nicht intendierter Effekt einstellen würde. Lippmann (2008, 31) gibt zu bedenken, dass die Pole Fördern und Fordern ein strukturell bedingtes Dilemma darstellen. Coaching ist als Potenzialentwicklung ergebnisoffen, was auf die Führungsaufgabe der Leistungsbewertung nicht zutrifft. Zudem ist auch nicht zu erwarten, dass sich Mitarbeiter bei Themen, welche die Privatsphäre oder Karrierepläne betreffen, ähnlich offen zeigen wie bei einem externen Coach. Weitere explizite Vorteile eines externen Coaches verkehren sich bei Coaching durch die Führungskraft in Nachteile: Der Vorgesetzte kann ähnlich ‚betriebsblind‘ wie sein Coachee sein und eine neutrale Haltung gegenüber dem Problem, diverser Beziehungen und Veränderungen ist schwerer einzuhalten. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft den Umstand, dass Führungskräfte meist nicht über die entsprechende Coachingkompetenz verfügen, es sei denn, sie haben diese in einer fundierten Coachinausbildung erworben (Bergknapp 2014). Auch wenn die Führungskraft über die notwendige Kompetenz verfügt, kann das Coaching dann an Grenzen stoßen, wenn die Führungskraft selbst in die Problematik des Mitarbeiters involviert ist. Dies kann aber auch eine Chance sein, wenn die Führungskraft dies zum Anlass nimmt, über das eigenen Verhalten und Veränderungsmöglichkeiten nachzudenken. Dies setzt allerdings voraus, dass die Führungskraft als Coach mit kritischen Rückmeldung konstruktiv umgehen kann und der Mitarbeiter den Mut zur offenen Rückmeldung hat. In diesem Fall liegt dann weniger ein Coaching, sondern eher ein partizipatives Mitarbeitergespräch vor. Dieser mögliche Vorteil deutet auf einen weiteren Vorzug hin: Findet das Coaching durch den Vorgesetzten statt, kann

der Transfer der Ergebnisse in die Praxis durch die Führungskraft begleitet und gefördert werden. Zudem zielt Coaching auf die Förderung der Selbstständigkeit des Mitarbeiters ab und die Coachinggespräche zwischen Führungskraft und Mitarbeiter können die Gesprächskultur positiv beeinflussen. Und schließlich kann die Bindung der Mitarbeiter an die Organisation verstärkt werden, wenn diese das Coaching durch den Vorgesetzten als Wertschätzung und Anerkennung empfinden (Leder 2007, 52f). Zentrale Voraussetzung für positive Effekte sind eine entsprechende Organisationskultur, eine fundierte Coachingkompetenz der Führungskraft und insbesondere eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeiter (Lange & Webers 2020, 191ff).

Insgesamt ergibt sich das Bild, dass das Konzept die Führungskraft als Coach in der Wissenschaft überwiegend abgelehnt, in der Praxis aber durchaus praktiziert wird (Lange & Webers 2020, 189). Für die Etablierung eines Azubi-Coaches sprechen insbesondere die angeführten Vorteile. Gleichzeitig sollten die Coaches die möglichen Problembereiche berücksichtigen und entsprechend agieren. So kam eine der wenigen Studien (Sedlaczek & Webers 2015, 443), die zu diesem Themenfeld vorliegen, zu dem Ergebnis, dass Führungskräfte, die eine fundierte Coachinausbildung absolviert haben, ihre Mitarbeiter aufgrund der skizzierten Schwierigkeiten in den meisten Fällen nicht im engeren Sinne coachen. „Die befragten Führungskräfte sind sich der Herausforderungen und Gefahren der Doppelrolle bewusst, markieren den Rollenwechsel deutlich, sprechen mögliche Schwierigkeiten proaktiv an, belassen Entscheidungsfreiheit, begrenzen den Tiefgang im Coaching, verweisen auf externes Coaching als Alternative, halten explizite und substanzielle betriebliche Rahmenbedingungen für unverzichtbar“ (ebd.). Dies spricht dafür, dass die Rede vom Coaching durch die Führungskraft ein Synonym für entwicklungsorientierte Führung ist und nicht mit externen Coaching gleichgesetzt werden sollte (siehe dazu auch: Lange & Webers 2020, 191ff).

Für das Coaching durch interne Coaches gelten einige der diskutierten Pro- und Contra-Argumente in etwas abgeschwächter Form. Bei internen Coaches werden als Nachteile insbesondere die Gefahr der ‚Betriebsblindheit‘, die gegenseitige Abhängigkeit und fehlende Akzeptanz angeführt. Die Mitgliedschaft zur selben Organisation und die daraus resultierenden Erwartungen können zudem notwendige Neutralität konterkarieren. Vorteile hingegen liegen in der Fach- und Feldkenntnis, der Einbettung in die betriebliche Personalentwicklung und darin begründet, dass die Mitarbeiter das interne Coachingangebot als Wertschätzung und Unterstützung wahrnehmen.

Für den Azubi-Coach folgt daraus, dass es sich weniger um Coachinggespräche im engeren Sinn¹², sondern mehr um entwicklungsorientierte Führung bzw. Begleitung während der Ausbildung durch

¹² Unter Coaching im engeren Sinn wird hier ein spezifischer Coachingablauf mit Problemschilderung, Zielklärung, Diagnose-, Lösungs- und Abschlussphase bezeichnet. In diesem Prozess, der zwischen 60 und 120 Minuten können auch Themen bearbeitet werden, die tiefer gehen.

einen internen Ansprechpartner handelt. Diese beiden Interaktionsformate können unter dem Konzept Azubi-Coach subsumiert werden. Damit ist aber die Funktion eines Azubi-Coaches noch nicht gänzlich erfasst, denn es kommt noch ein Aspekt hinzu, der am ehesten mit dem Konzept des Mentoring beschrieben werden kann.

Während der Coach in der Regel weitgehend inhaltsabstinent arbeitet und dem Coachee durch Impulse hilft, selbst eine Lösung zu finden (Hilfe zur Selbsthilfe), geht ein Mentor stärker edukativ und instruktiv vor. Mentoring bezeichnet eine Beratungs- und Unterstützungsbeziehung zwischen einem erfahrenen Organisationsmitglied (Mentor), das meist eine Führungskraft ist und einem neuen Mitglied bzw. einer Nachwuchsführungskraft (Mentee), der Potenzial bescheinigt wurde. Der Mentor kann in der Beziehung zum Mentee unterschiedliche Rollen einnehmen: informeller Berater, Vermittler wichtiger Informationen, Erfahrungen und Kontakte, Feedbackgeber, emotionaler Beistand und Vorbild / Rollenmodell (Hansen 2009, 734f). Auch wenn es meist Nachwuchsführungskräfte sind, die von einem Mentor begleitet werden, wäre es für die Bindung der Auszubildenden hilfreich, wenn es im Betrieb eine Person gibt, die auch als Mentor fungiert. Der Auszubildende müsste nicht mehr über Versuch und Irrtum herausfinden müssen, welche Regeln in dem Betrieb gelten, er könnte von den Erfahrungen des Mentors profitieren, würde Rückmeldungen zu seinem Verhalten bekommen und könnte sich bei Problemen an den Mentor wenden. Der Auszubildende hätte eine Bezugsperson, die ihm Sicherheit und Orientierung bietet. Dies stellt eine wichtige Basis für eine vertrauensvolle Beziehung dar, die wiederum die Voraussetzung für das Zustandekommen und Gelingen von Coachinggesprächen darstellt. Wenn ein Auszubildender Vertrauen zu seiner Bezugsperson hat, die als sein Mentor fungiert, dann wird er sich im Laufe der Zeit auch öffnen und zentrale Problembereiche ansprechen, die er ansonsten für sich behalten würde. Im Azubi-Coach ergänzen sich die Rolle des Mentors und Coaches und lassen Synergieeffekte erwarten. Wenn die Ausbalancierung der Coach- und Mentorenrolle gelingt, dann werden Bedingungen geschaffen, die einen Abbruch der Ausbildung unwahrscheinlicher machen:

- Der Azubi-Coach kann als Mentor verhindern, dass Schwierigkeiten, beispielsweise durch Unkenntnis spezifischer Regeln, entstehen.
- Der Azubi wird mit seinen Themen ernstgenommen und erfährt Wertschätzung. Er bekommt Sicherheit und Orientierung in einem für ihn neuen Handlungsfeld.
- Wenn Probleme oder Konflikte entstanden sind, hat der Auszubildende einen Ansprechpartner, mit dem er die Situation reflektieren kann. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Lösung der Problemlagen.
- Über die persönliche Bindung und die Verringerung von typischen Reibungsverlusten dürfte insbesondere das affektive Commitment gesteigert werden. Zudem könnte auch das

Verpflichtungsgefühl (normatives Commitment) gegenüber dem Azubi-Coach zunehmen und der Verlust dieser wichtigen Beziehung bei einem Abbruch der Ausbildung könnte als ein zu hoher Preis empfunden werden (kalkulatives Commitment).

Als zentrales Element kann also die Beziehung und Beziehungsgestaltung, im spezifischen Verhältnis von Auszubildenden zu den Ausbildern, als Grundlage für eine erfolgreiche Vermittlung von ausbildungsrelevanten Inhalten gesehen werden.

6. Das Ausbildungskonzept zum Azubi-Coach

Die Ergebnisse der Befragung (Kapitel zwei) zusammen mit den Implikationen, die sich aus der Commitmentforschung ableiten lassen (Kapitel drei), und die Überlegungen zu den Funktionen eines Azubi-Coaches (Kapitel vier) bilden die Basis für die Entwicklung einer Ausbildung zum Azubi-Coach. Diese Ausbildung soll den Azubi-Coach in die Lage versetzen, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Auszubildenden aufzubauen, so dass diese sich wertgeschätzt, respektiert und gerecht behandelt fühlen. Der Azubi-Coach sollte ein kompetenter Ansprechpartner sein, wenn es um typische Problemlagen der Auszubildenden geht: Stresserleben, Kommunikationsschwierigkeiten und Konflikte. Diese Aspekte finden sich in den Modulen der Ausbildung wieder.

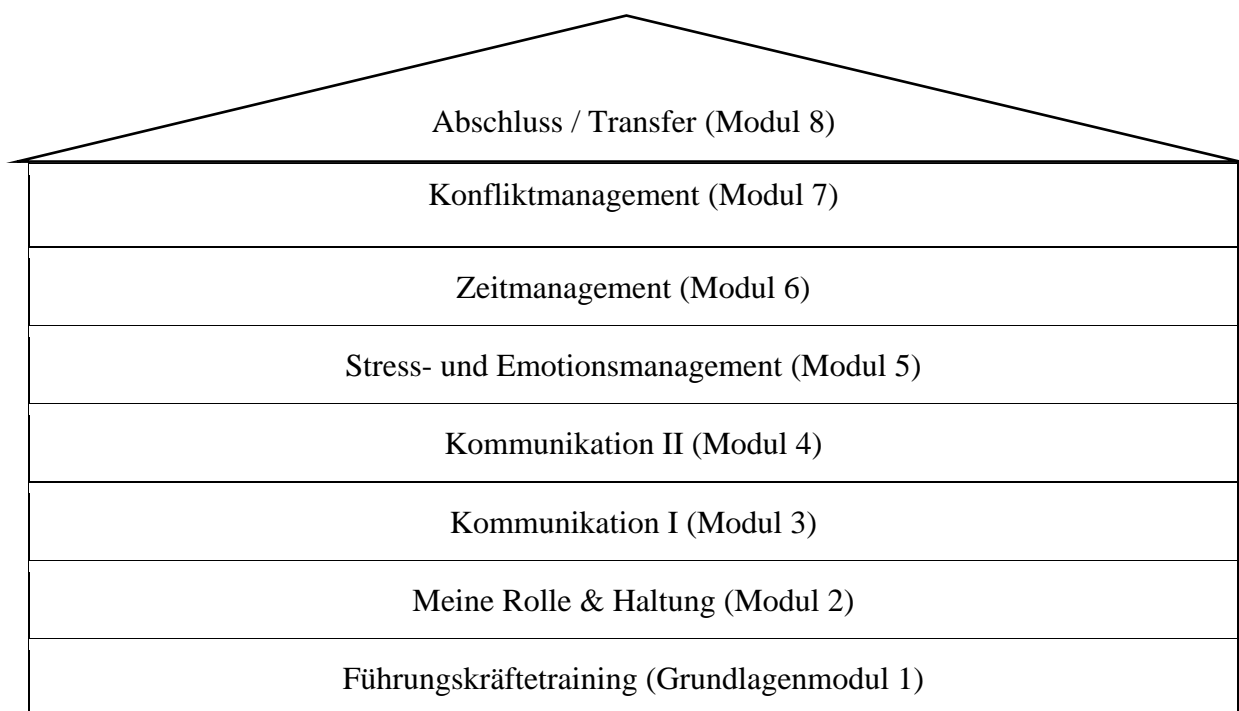


Abb. 4: Die Module der Ausbildung zum Azubi-Coach (eigene Darstellung)

Das erste Grundlagenmodul richtet sich an die Inhaber der Handwerksbetriebe, die teilweise die Ausbildung absolvieren. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass es sich auch um Kleinbetriebe handelt und/oder die Inhaber meist das größte Interesse an einem gelingenden Ausbildungsprozess haben. Aber auch wenn der Inhaber nicht zugleich ein Azubi-Coach wird, ist dieses Modul zentral,

weil eine gelingende Implementierung eines Azubi-Coaches entscheidend davon abhängt, ob der Inhaber hinter diesem Konzept steht. Im Change Management gilt es als gesichertes Erkenntnis, dass der Erfolg von Veränderungsprozessen maßgeblich von der Unterstützung durch die Unternehmensführung abhängt (Doppler & Lauterburg 2019). Da die Etablierung eines Azubi-Coaches als ein organisationaler Veränderungsprozess begriffen werden kann, der auf die Änderung der Unternehmenskultur abzielt, kommt es zunächst darauf an, dass die Leitung des Betriebs für die Problematik sensibilisiert ist, die Bedeutung der eigenen Rolle einschätzen kann und vom Konzept des Azubi-Coaches überzeugt ist. Diese Basis wird im ersten Modul gelegt. Die Führungskräfte können danach auch einschätzen, inwiefern sie zum Gelingen des Projekts beitragen können.

Ein weiterer zentraler Aspekt in der Ausbildung ist die Entwicklung einer wertschätzenden, ressourcen- und lösungsorientierten Haltung. Der Begriff der Haltung weist mit Königswieser & Hillebrand (2006, 74, Hervorh. im Orig.) mehrere Bedeutungsdimensionen auf:

„Das Wort ‚Haltung‘ hat etwas mit ‚Halt haben‘ und ‚geben‘ zu tun, aber auch mit ‚halt‘ im Sinne von ‚Stopp‘, also Grenzziehung, Positionierung, Authentizität. Unsere Haltung steht in enger Verbindung mit unserer Identität, dem Charakter, den Einstellungen, Wahrnehmungsweisen und Wirklichkeitskonstruktionen (...) Haltung ist die Art und Weise, wie wir uns zu uns selbst und zu unserer Umwelt in Beziehung bringen, wie wir uns mit unserer Außen- und Innenwelt auseinandersetzen.“

Daraus folgt, dass die Haltung dem Azubi-Coach und dem Auszubildenden Halt und Orientierung geben kann. Auszubildende, die einen Halt spüren, werden sich wahr- und ernstgenommen fühlen und Vertrauen zum Coach entwickeln. Zugleich markiert die Haltung des Azubi-Coaches Grenzen und Positionierungen, die für Auszubildende hilfreiche Leitplanken des Handelns darstellen. Haltung wird hier als Prozess des In-Kontakt-Gehens mit sich selbst, den anderen, den Themen und der Umwelt verstanden. Dabei handelt es sich um einen lebenslangen Prozess, der kontinuierlicher Reflexion bedarf. Die Ausbildung stellt einen Zeitraum dar, in dem die Reflexion und Entwicklung der Haltung einen besonderen Stellenwert hat. Wenn es gelingt, dass ein Azubi-Coach mit einer positiven Grundhaltung einem Auszubildenden begegnet, dann ist gemäß der sich selbst erfüllenden Prophezeiung (s.o.) damit zu rechnen, dass sich diese positiven Erwartungen bestätigen. Geht der Azubi-Coach davon aus, dass der Auszubildende motiviert ist und über relevante Ressourcen verfügt, dann wird er sich ihm gegenüber so verhalten, dass die Wahrscheinlichkeit steigt, dass der andere sich den Erwartungen entsprechend verhält. Somit geht es um eine Haltung, die Entwicklungsmöglichkeiten für die Auszubildenden eröffnet. Dies kann durchaus eine starke Änderung der bisherigen Haltung erfordern, wenn der Azubi-Coach beispielsweise bislang gewohnt war im Eigenschaftsmodell (s.o.) zu denken.

Die Haltung ist auch deshalb von so großer Bedeutung, weil alle anderen vermittelten Kompetenzen eng mit der Haltung verwoben sind. Es ist eine Haltungsfrage, wie der Azubi-Coach kommuniziert,

Konflikte reflektiert und wie er die Auszubildenden bei Fragen des Zeitmanagements und der Stressbewältigung begleitet. Es macht einen Unterschied, ob mit einem Lehrling direktiv und anweisend oder wertschätzend und partnerschaftlich gesprochen wird. Auszubildende profitieren mehr von Gesprächen, in denen sie passende eigene Lösungen entwickeln können. Dies fördert das Selbstbewusstsein und das selbstständige Arbeiten. Gleichwohl gibt es Situationen, in denen klare Aussagen und Positionierungen notwendig sind. Somit geht es – ähnlich wie bei der Variante ‚die Führungskraft als Coach‘ – um eine dynamische Ausbalancierung der Pole ‚partnerschaftliche Begleitung und Unterstützung‘ und ‚konsequentes Führungshandeln‘. Letzteres gelingt umso besser, je mehr die Grundlagen einer konstruktiven Kommunikation berücksichtigt werden.

Diese Grundlagen werden in den Modulen drei und vier vermittelt und in Rollenspielen eingeübt. Insbesondere bei kritischen Rückmeldungen ist es wichtig, die unterschiedlichen Ebenen zu kennen, auf denen Kommunikation wirkt. Wertvolle Hinweise und Orientierungen lassen sich aus dem Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun (2013) ableiten, das folgende Ebenen unterscheidet: Inhalt, Beziehung, Selbstoffenbarung und Appell. Wenn vor dem Hintergrund dieses Modells auch noch die gängigen Regeln zur Formulierung von konstruktivem Feedback berücksichtigt werden, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass der Auszubildende die Rückmeldung auch annehmen kann. Diese Art der Kommunikation stellt auch die Basis für die Entstehung von Vertrauen dar: Der Lehrling kann darauf vertrauen, dass der Andere offen das sagt, was er denkt. Zudem kann diese Art der Kommunikation eine Vorbildwirkung für den Auszubildenden haben. Dies gilt auch für den Umgang mit negativen Emotionen, Stress, Zeitdruck oder Konflikten. Zu diesen Themen werden in den Modulen fünf bis sieben Modelle und Vorgehensweisen vermittelt und eingeübt, die der Azubi-Coach einerseits auf sich selbst anwenden kann. Andererseits helfen ihm die Kenntnisse bei der Beratung der Auszubildenden. Wenn beispielsweise das Stresserleben als eine subjektiv erlebte Überforderung verstanden wird und die unerfüllten Bedürfnisse, die einem Konflikt zugrunde liegen, gesehen werden, dann fühlt sich der Lehrling verstanden und die Basis für konstruktive Lösungen ist geschaffen.

Zwischen den Modulen haben die Teilnehmer die Möglichkeit, erste Erfahrungen mit den Auszubildenden zu sammeln und mit der Gruppe und den Dozentinnen zu reflektieren. Dabei findet praxisorientiertes Lernen an den eigenen Beispielen und durch die Erfahrung anderer statt. Dieser kontinuierliche Wechsel zwischen Theorie/Methoden, Praxiserprobung und Reflexion der Praxis hat sich in der Erwachsenenweiterbildung besonders bewährt und wird demnach auch in weiterbildenden Masterstudiengängen praktiziert.

Im letzten Modul liegt der Schwerpunkt auf der Transfersicherung und somit auf der Beantwortung der Frage: Wie können die vermittelten Inhalte und Methoden möglichst nachhaltig in der Praxis

umgesetzt werden? Generell stellt das Agieren als Azubi-Coach eine große Herausforderung dar, weil neben der eigentlichen handwerklichen Tätigkeit und den Führungsaufgaben immer wieder die Rollen des Mentors und unterstützenden Begleiters eingenommen werden müssen. Dies führt unweigerlich immer wieder zu heiklen Situationen und Rollenkonflikten, die einer Reflexion bedürfen, die allein meist nicht zu leisten ist. Sinnvolle Formate könnten Lernpartnerschaften oder kollegiale Beratungsgruppen sein, die eine kontinuierliche Reflexion der mitunter konfliktären Praxis und die Besprechung besonders schwieriger Situationen ermöglichen (Lippmann 2013, Tietze 2020). Da diese kollegialen Formen der Beratung auch Grenzen haben, wäre es empfehlenswert, in regelmäßigen Abständen einen erfahrenen Supervisor oder Coach zu diesen Beratungsformaten einzuladen. Auf diese Weise kann eine professionelle Begleitung der Auszubildenden durch einen Azubi-Coach auf Dauer gestellt werden.

7. Fazit

Die Probleme in der Ausbildung im Handwerk, die sich in den aktuellen Zahlen der Vertragslösungen und den geäußerten Unzufriedenheiten der Akteure zeigen, erhöhen den Lösungsdruck. Ein Azubi-Coach, der es versteht in den Rollen Coach und Mentor als vertrauenswürdige Bezugsperson zu agieren, kann dazu beitragen, dass sich die Bedingungen für die Auszubildenden so ändern, dass deren Zufriedenheit, Motivation und Commitment zunimmt. Durch Coaching und Mentoring lassen sich die Variablen positiv beeinflussen, die sich als zentral für das Commitment erwiesen haben. Der theoretische Zusammenhang, der in diesem Artikel entwickelt wurde, ist schlüssig: Allgemein sind die Abbrüche der Auszubildenden zu hoch. Dies liegt – neben anderen Ursachen – an spezifischen Problemen auf der Interaktionsebene (Auszubildende – Ausbilder). Diese Probleme führen dazu, dass sich kein ausgeprägtes Commitment entwickeln kann. Wenn die Faktoren, die das Commitment und die Probleme bedingen, positiv beeinflusst werden, dann erhöht sich die Bleibewahrscheinlichkeit der Auszubildenden. Wie oben gezeigt, kann der Azubi-Coach eine derartige Lösung darstellen, weil diese Rolle an diesen Faktoren ansetzt. Gleichwohl sollte in der Praxis das Konzept des Azubi-Coaches nicht mit zu hohen Erwartungen überfrachtet werden.

Denn mit dem – aus der Personalentwicklung bekannten – Transferproblem ist auch hier zu rechnen. Teilnehmer verlassen voller Motivation und Tatendrang ein Seminar. Sie setzen in den Tagen danach auch einige neu gewonnen Erkenntnisse um. Je länger das Seminar jedoch zurück liegt, desto mehr verblassen die Veränderungen und alte Gewohnheiten und Routinen kehren zurück. Um diese Entwicklung abzuschwächen, wären kontinuierlich und nachhaltig wirkende Formate notwendig. Geeignet wären kollegialen Beratungsgruppen zum Erfahrungsaustausch und weitere Seminarangebote. Aber auch die Erwartungen an die Veränderungen im Seminar sind zu relativieren:

Zum einen stellt die erforderliche Änderungen der Haltung einen zeitintensiven Prozess dar, dessen Ausgang prinzipiell offen ist. Zum anderen bedeuten positive Erfahrungen mit Methoden im Seminarkontext nicht automatisch, dass diese auch in der Praxis umgesetzt werden. Vor diesem Hintergrund ist es positiv zu bewerten, dass die Teilnehmer des ersten Durchgangs sich überwiegend vernetzt haben und bereits einige Methoden erfolgreich einsetzen konnten. Der geäußerte Wunsch nach weiteren Seminaren zeigt auch, dass die Teilnehmer für die Transferproblematik sensibilisiert sind (Riese et al. 2020, 33).

Diese kritischen Einwände sollen das Konzept des Azubi-Coaches nicht in Frage stellen, sondern lediglich für eine realistische Einschätzung der Wirkungsweise sorgen. Dazu zählt auch das Argument, dass allein der Umstand, dass es durch die Ausbildung zum Azubi-Coach, eine Person im Betrieb gibt, die für die Belange der Auszubildenden sensibilisiert ist und Verbesserungen anstrebt, einen Unterschied darstellt, der einen Unterschied machen kann. Es wäre schon als ein Erfolg zu werten, wenn der Azubi-Coach dazu beiträgt, die demotivierenden Prozesse für die Auszubildenden zu reduzieren. Dies wiederum gelingt umso besser, je weniger die Auszubildenden als grundsätzlich demotiviert angesehen werden, sondern der Blick stärker auf den Kontext gerichtet ist. Dies schließt an die grundlegende Erkenntnis von Sprenger (2010) an, wonach wir nicht wissen, wie Menschen motiviert werden können. Wir wissen aber, was Menschen demotiviert. Daraus folgt die Empfehlung: Wir sollten einfach die Dinge weglassen, die die Menschen demotivieren. Und dazu könnte ein Azubi-Coach wichtige Beiträge leisten.

Literatur

- Aronson, E. Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004): Sozialpsychologie. 4., aktualisierte Auflage. München: Pearson.
- Baum, M., et al. (2015): *Ausbildung und Beschäftigung im Handwerk-Daten und Fakten*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bergknapp, A. (2002): *Ärger in Organisationen. Eine systemische Strukturanalyse*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bergknapp, A. (2014): Professionelle Weiterentwicklung als Coach. In: Ryba, A., Ginati, D. & Rietmann, S. (Hrsg.): *Professionell coachen. Das Methodenbuch: Erfahrungswissen und Interventionstechniken von 50 Coachingexperten*. Weinheim: Beltz, S. 43-52.
- Bergknapp, A. (2020): Aktuelle Herausforderungen an das Personalmanagement in sozialwirtschaftlichen Organisationen. *Zeitschrift für Sozialmanagement*, 18(2). S. 11-24
- Böning, Uwe (2005): Coaching: Der Siegeszug eines PE-Instruments – Eine 15-Jahre Bilanz. In: C. Rauen (Hrsg.): *Handbuch Coaching*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe. S. 21-54.
- Buchinger, K. (1997): *Supervision in Organisationen. Den Wandel begleiten*. Heidelberg: Auer
- Bundesregierung (2021): Erfolgsmodell duale Ausbildung. URL: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/erfolgsmodell-duale-ausbildung-1674226> (Zugriff 14.02.2021).
- Burkhard, C. (2019): *Ländermonitor berufliche Bildung 2019 Zusammenfassung der Ergebnisse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Deitering, F.G. (1995): *Selbstgesteuertes Lernen*. 2. Auflage. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Doppler, K. & Lauterburg, C. (2019): *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten*. 14. Auflage. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Eilers, S. Möckel, K. Rump, J. & Schabel, F. (2019): *HR Report 2019. Schwerpunkt Beschäftigungseffekte der Digitalisierung*. Mannheim: Hays.
- EMNID (2001): *Befragung von Abbrechern, Ausbildern und Berufskolleg Lehrern zum Thema Ausbildungsabbruch*. Im Auftrag des Westdeutschen Handwerkskammertags. Bielefeld.
- Ernst, V. & Spevacek, G. (2012): *Verbleib von Auszubildenden nach vorzeitiger Vertragslösung. Ergebnisse der IHK-Ausbildungsumfrage*. Hannover: URL: https://www.hannover.ihk.de/fileadmin/data/Dokumente/Themen/Aus-_und_Weiterbildung/Ausbildung/130306_Ver%C3%B6ffentlichung_Internet_.pdf (Zugriff 25.02.2021)
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1997): *Der Sprung über die Kompetenzbarriere - Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Feß, W. (1995): Schlüsselbegriffe im Kontext unserer praktischen Arbeit. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Scheitern in Ausbildung und Beruf verhindern. Wie Jugendlichen beim Übergang Schule – Arbeitswelt wirksamer geholfen werden kann*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 24-37
- Fischer-Epe, M. (2011): *Coaching: Miteinander Ziele erreichen*. Rowohlt, e-Book.
- Frey, A. & Terhart P. (2010): Ausbildungsabbrüche – Problembeschreibung und Möglichkeiten einer Prävention. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 105(3). S. 109-112.

- Frey, A., Ertelt, L. & Balzer, B.-J. (2012): Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven. In: Baumeler, C., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.): Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung. Publisher: Verlag Empirische Pädagogik. S. 11-60.
- Frodl, A. (2020): Professionelle Ausbildung in Gesundheitsberufen. Wiesbaden: Springer.
- Grant, A. (2018): Zielperspektiven in die Coaching-Praxis integrieren – Ein integratives Modell zielorientierten Coachings. *Coaching I Theorie & Praxis*, 4(1). S. 1-15.
- Greif, S. (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen: Hogrefe.
- Greilinger, A. (2019): Vorzeitige Vertragslösungen in der betrieblichen Ausbildung. München: Ludwig-Fröhler-Institut: Forschungsinstitut DHI. – URL: https://lfi-muenchen.de/wp-content/uploads/2019/05/2019_LFI_bwl_Laufbahnanalysen.pdf (Zugriff: 25.02.2021)
- Hackett, R.D., Bycio, P. & Hausdorf, P.A. (1994): Further assessments of Meyer and Allen's (1991) 3-Component model of organizational commitment. *Journal of applied psychology*, 79(1). S. 15–23.
- Handwerkskammer für Ostthüringen (2020): Fachkräftesuche: Handwerkskammer startet Ausbildungsoffensive 2020. URL: <https://www.hwk-gera.de/artikel/fachkraeftesuche-handwerkskammer-startet-ausbildungsoffensive-2020-5,32,575.html> (Zugriff 14.02.2021)
- Hansen, K. (2009): Mentoring. In: Scholz, C. (Hrsg.): Vahlens Großes Personal Lexikon. München: Vahlen, S. 734-736.
- Hardering, Friederike (2011): Unsicherheiten in Arbeit und Biographie. Zur Ökonomisierung der Lebensführung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Haverkamp, K., & Proeger, T. (2020): Ausbilder der Nation, Integrator und Impulsgeber: Die Rolle des Handwerks im deutschen Bildungssystem. *Göttinger Beiträge zur Handwerksforschung* (34).
- Hucker, T. (2014): Ergebnisse der Beschäftigtenstatistik zur Ausbildungsbeteiligung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld. S. 191-198. URL: file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/9783885559611_2014.pdf (Zugriff: 25.02.2021)
- Jüster, M. (2003): Coaching – Performanceorientierung und Managererwartung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 10(3). S. 235-243.
- Kelley, H. H. (1973): The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2). S. 107-128.
- Klimecki, R., & Gmür, M. (2005): Personalmanagement: Strategien. 3. erweiterte Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kluge, M. & Buckert, A. (2017): Der Ausbilder als Coach: Auszubildende motivieren, beurteilen und gezielt fördern. Köln: Wolters.
- Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2006): Haltung in der systemischen Beratung. In: N. Tomaschek (Hrsg.): Systemische Organisationsentwicklung und Beratung bei Veränderungsprozessen. Ein Handbuch. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. S. 74-82.
- Lange, C. & Webers, T. (2020): Die Führungskraft als Coach aus Mitarbeitersicht – Eine qualitative Studie. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 27(2). S. 185-198.

- Lambert, S.J. (2000): Added benefits: the link between work-life benefits and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 43(5). S. 801–815.
- Leder, A. (2007): Führen oder coachen? Beides sollte nicht verwechselt werden. Der Chef als Coach. *wirtschaft + weiterbildung*, 18(9). S. 52–56.
- Lippmann, E. (2008): Coaching durch die Führungskraft – eine kritische Betrachtung. *HRToday*, 11(6) S. 31.
- Lippmann, E. (2013): *Intervision: Kollegiales Coaching professionell gestalten*. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.
- Mathieu, J.E & Zajac, D.M. (1990): A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2). S. 171–194.
- Meinhardt, K. & Weber, H. (2006): *Erfolg durch Coaching*. 3. Auflage. Hamburg: Windmühle Verlag.
- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1991): A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1). S. 61–89.
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. (2002): Affective, continuance and normative commitment to the organization: a meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1). S. 20–52.
- Mischler, T. (2014): Abbruch oder Neuorientierung? Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen im Handwerk. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43(1). S. 44-48.
- Mohr, G. & Korsten, H. (2011): Die Führungskraft als Coach? *Coaching-Magazin*. 43(4). URL: <https://www.coaching-magazin.de/fuehrung/die-fuehrungskraft-als-coach> (Zugriff: 25.02.2021)
- Pressestelle des Senats (2014): Hamburg bietet Coaching für Auszubildende. URL: https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2014/27665/pdf/wd07_2014.pdf (Zugriff: 14.11.2020)
- Riese, J., Bärwolff, A. & Pätzold, W. (2020): HABI Competence – Entwicklung eines Bildungsganges zur Förderung sozialer Kompetenzen in regionalen Handwerksbetrieben. Schlussbericht. HABI Handwerk & Bildung (unveröffentlichter Abschlussbericht).
- Schmiede, R., & Schilcher, C. (2010): Arbeits- und Industriesoziologie. In G. Kneer, & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-35.
- Scholz, C. (2014): *Grundzüge des Personalmanagements*. 2. Auflage. München: Vahlen.
- Schulz von Thun, F. (2013): *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen*. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Schütte, M., Carus, U., Gamer, M. & Meschkat, A. (2005): Erfahrungsgelitetes Lernen und Arbeiten in IT-Berufen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5. S. 18-21.
- Sedlacek, L., & Webers, T. (2015): Ist eine Coaching-Kompetenz nützlich für Führungskräfte? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 22(4). S. 437–446.
- Sprenger, R. K. (2010): *Mythos Motivation – Wege aus einer Sackgasse*. 19. Auflage. Frankfurt: Campus Verlag.
- Statista (2021a): *Vertragslösungsquote bei Berufsausbildungen in Deutschland von 2009 bis 2018*. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/257419/umfrage/vertragsloesungen-bei-berufsausbildungen-in-deutschland/> (Zugriff 14.02.2021)

Tietze, K.-O. (2020): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. 10. Auflage- Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Uhly, A. (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 157. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Wenzelmann, F. & Lemmermann, H. (2012): Betriebliche Kosten von Vertragslösungen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 41(5). S. 4-5.

Westphal, A. & Gmür, M. (2009): Organisationales Commitment und seine Einflussfaktoren: Eine qualitative Metaanalyse. *Journal für Betriebswirtschaft*, 59(4). S. 201-229.

Wolf, S. (2018): Gemeinsam mit den Auszubildenden fischen gehen: Coachen Sie schon? Oder bilden Sie noch aus? *Bu*, 70(6). S. 321.